

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

**O ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS DE ALAGOAS OITOCENTISTA: VESTÍGIOS
SOBRE NOÇÕES DE INFÂNCIA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

MACEIÓ/AL
2013

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

O ENSINO DE PRIMEIRAS LETRAS DE ALAGOAS OITOCENTISTA: VESTÍGIOS
SOBRE NOÇÕES DE INFÂNCIA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS ESCOLARES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Alagoas – Mestrado em Educação
Brasileira – Linha de Pesquisa História e
Política da Educação, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de
Loiola Madeira.

MACEIÓ/AL
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

A345e Albuquerque, Suzana Lopes de.

O ensino de primeiras letras de Alagoas oitocentista : vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares / Suzana Lopes de Albuquerque. – 2013.

167 f. : il.

Orientadora: Maria das Graças de Loiola Madeira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 160-167.

1. Educação infantil. 2. Infância – Fontes históricas. 3. Império brasileiro.
4. Escola de primeiras letras – Alagoas. I. Título.

CDU: 373.2/.3”18”(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“O Ensino de Primeiras Letras de Alagoas Oitocentista:
vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares”

SUZANA LOPES DE ALBUQUERQUE

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de janeiro de 2013.

Banca Examinadora:



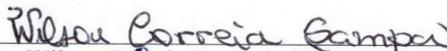
Prof. Dra. Maria das Graças de Lóiola Madeira (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



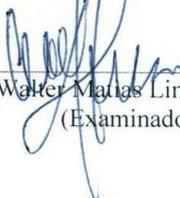
Prof. Dra. Roseane Maria de Amorim (CEDU/UFAL)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Carlota Boto (USP)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Wilson Correia Sampaio (CEDU/UFAL)
(Examinador Externo)



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinador Interno)

Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

À Deus, Pai.

Aos meus pais pela dedicação que sempre dispensaram na minha educação e de minhas irmãs Lud e Naty. Ao meu esposo pelo companheirismo de sempre. Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos – João e Yan. Aos meus companheiros (alunos, técnicos e professores) da UFAL, que fizeram da minha passagem por Alagoas algo inesquecível. À minha orientadora, Graça Loiola, pela eficiência e companheirismo nessa caminhada. Aos meus amigos.

RESUMO

A presente investigação buscou entender e analisar a escola de primeiras letras na província alagoana oitocentista que tentou efetivar a escolarização da infância, visando compreender conceitos e práticas desenvolvidas naquele período. As indagações que nortearam nosso trabalho estão marcadas pelas perguntas a seguir: Quais os vestígios sobre a noção de infância nos discursos e práticas escolares alagoana no Império Brasileiro? Qual o tipo de formação, saberes e métodos eram exigidos aos professores da infância? E quais daqueles circulavam nas escolas de primeiras letras do referido período? Para tentar respondê-las foram utilizadas fontes centradas no primeiro e segundo Império referindo-se a mapas de professores, relatórios e requerimentos de inspetores escolares, diretores da Instrução Pública e presidentes de província, além de documentos relativos à efetivação da Escola Normal, em 1869. A base teórico-metodológica para a análise de tais fontes está nos estudos da *Escola dos Annales* e Nova História, especialmente na obra de Marc Bloch (1886-1944), *Apologia da história - ou o ofício do historiador* (2001), que orienta para o cruzamento de diversas fontes históricas na investigação de um determinado objeto. Foi traçado um panorama da constituição histórica do conceito de infância escolar desenvolvido na Modernidade, pelos principais clássicos que teorizaram sobre o tema, como François Rabelais, Erasmo de Rotterdam, Montaigne, Comenius, Rousseau e Froebel. Tratou-se também da organização da escola pública de primeiras letras a partir de um ideal civilizador apresentado na legislação brasileira, bem como dos embates travados na constituição de um modelo Instrução Pública no contexto da formação do Estado-nação. Para abordar especificamente as escolas de primeiras letras, foram analisados os vestígios sobre a formação da infância a partir da análise das fontes locais, localizadas nos acervos consultados - Arquivo Público de Alagoas e Instituto Histórico Geral de Alagoas - subsidiados pela leitura dos teóricos que se preocuparam em teorizar aquela fase da vida humana. Para a caracterização do espaço e clientela das escolas de primeiras letras, bem como para análise dos compêndios e manuais circulados, fundamentou-se nas reflexões teórico-metodológicas de autores como Bastos (1999; 2001), Boto (1996, 2011, 2012), Faria Filho (2000, 2006, 2008, 2010), Gondra e Schelbauer (2008). Assim, a partir da análise do espaço instrucional e dos materiais circulantes nas escolas de primeiras letras, foi possível compreender os vestígios sobre a noção de infância escolarizada na província alagoana. O ensino de primeiras letras estava apresentado de forma moralizante e religioso visando uma infância a ser moldada e, conseqüentemente, combatida de sua “ignorância”. Acerca dos vestígios sobre a noção de infância nos discursos e práticas na província alagoana, deparou-se com um projeto para a criança a ser escolarizada - pobre, e não das classes mais abastadas – que a tratava como um ser sem vontade e sem direito. A análise dos materiais circulantes apontou para uma infância historicamente negligenciada, já que as práticas educativas ainda as concebiam como um “vir a ser”, como um futuro homem ou mulher os quais deveriam desempenhar de forma responsável os seus papéis na sociedade.

Palavras chave: Infância. Império brasileiro. Escola de primeiras letras - Alagoas

ABSTRACT

This research sought to understand and analyze the school of first letters in the nineteenth province of Alagoas who tried to carry out the education of children, to understand concepts and practices developed in that period. The questions that guided our work are marked by the following questions: What are the vestiges of the notion of childhood discourses and practices in school Alagoas in the Brazilian Empire? What type of training, knowledge and methods were required to childhood teachers? And what of those circulated in the schools of first letters of that period? To try to answer them centered sources were used in the first and second Empire referring to teachers maps, reports and requirements of school inspectors, directors of Public Instruction and provincial presidents, as well as documents relating to the execution of the Normal School in 1869 . The theoretical and methodological basis for the analysis of such sources is in studies of the Annales School and New History, especially in the work of Marc Bloch (1886-1944), *Apology of the story - or the craft of the historian* (2001), which guides to the intersection of several historical sources in the investigation of a particular object. Was traced an overview of the historical constitution of the concept of childhood education developed in Modernity, by leading classics that theorized on the subject, as François Rabelais, Erasmus of Rotterdam, Montaigne, Comenius, Rousseau and Froebel. It was also the organization of the public school of first letters from a civilizing ideal presented in Brazilian law as well as the battles fought in the constitution of a Public Instruction model in the context of nation-state formation. To specifically address the schools first letters were analyzed traces on the formation of childhood through the analysis of local sources, located in the collections consulted - Public Archives and Historical Institute of Alagoas General - subsidized by the reading of the theoreticians who bothered to theorize that phase of human life. For the characterization of space and clientele of the schools of first letters, as well as for analysis of textbooks and manuals circulated, was based on theoretical and methodological reflections from authors such as Bastos (1999, 2001), Dolphin (1996, 2011, 2012), Faria Filho (2000, 2006, 2008, 2010), Gondra e Schelbauer(2008). Thus, from the analysis of space and instructional materials circulating in the schools of first letters, it was possible to understand the traces on the notion of childhood schooling in the province of Alagoas. Teaching first letters was presented in a moralizing and religious aiming to be a childhood shaped and consequently fought his "ignorance". About the traces on the notion of childhood in the discourses and practices in the province of Alagoas, was faced with a project for the child to be educated - poor, not the wealthiest - who treated her like a being without will and without right. The analysis of circulating materials pointed to a childhood historically neglected, since the educational practices still conceived as a "becoming" as a future man or woman who should play responsibly their roles in society.

Keywords: Childhood. Alagoano Empire. School of first letters - Alagoas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Prova de admissão ao magistério: Do pronome ‘Se’	68
Imagem 2 - Prova de admissão ao magistério: Caligrafia do aluno Manuel Eustaquio da Silva	68
Imagem 3 - Conteúdo de prova de concurso: Análise gramatical de Lusíadas da candidata Maria Tertuliana de Souza	70
Imagem 4 - Gráfico da idade das alunas das aulas de primeiras letras da Vila de São Miguel (1840)	82
Imagem 5 - Escrita da candidata a concurso para professor: Maria Tertulina da Silva (1875).....	83
Imagem 6 – Escrita da aluna das aulas de primeiras letras	104
Imagem 7 - Método português para o ensino da leitura	108
Imagem 8 - Mapa dos alunos da escola de Ensino Mútuo da cidade das Alagoas (1841)	124
Imagem 9 - Gráfico da relação entre idade e quantidade de alunos do Ensino Mútuo da cidade de Alagoas (1841).....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Relação de examinadores de concurso para professores de primeiras Letras.....	67
Quadro 2 - Resultado da habilitação para o magistério pelo concurso.....	69
Quadro 3 - Classificação das candidatas à cadeira de instrução de primeiras letras do sexo feminino de Sant'Anna do Ipanema e Jacuipe.....	73
Quadro 4 - Alunos do curso normal da província das Alagoas em 1872.....	77
Quadro 5 - Escola prática em 1872.....	77
Quadro 6 - Conteúdos abordados na instrução primária elementar (1868).....	84
Quadro 7 - Conteúdos abordados na instrução primária superior (1868).....	84
Quadro 8 - Relação de contratos de aluguel de casas para certas aulas de Instrução primária feitos em consequência da ordem da Vice Presidência, de 19 de julho de 1854.....	87
Quadro 9 - Solicitação de objetos e orçamento feito pelos professores aos inspetores (1853).....	89
Quadro 10 - Relação de objetos para as aulas de primeiras letras do sexo Masculino.....	90
Quadro 11 - Tabela para as classes de leitura nas aulas de ensino-mútuo.....	127
Quadro 12 - Obras adotadas nas escolas primárias (1875).....	129
Quadro 13 - Relação de objetos necessários para a aula de primeiras letras do Professor Jose Francisco Soares no 2º distrito pelo “methodo Castilho”.....	137
Quadro 14 - Lições do Método Castilho.....	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A MODERNIDADE E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA.....	21
1.1 A educação infantil na Modernidade: o pensamento de Erasmo, Rabelais, Montaigne e Comenius.....	22
1.2 A educação natural e negativa em Rousseau.....	35
1.3 Froebel: a educação ativa e o potencial da criança para conhecer as coisas, amar a Deus e a natureza.....	41
2 ORGANIZAÇÃO, LEGISLAÇÃO, INSPEÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA NO PERÍODO IMPERIAL.....	46
2.1 Ideais advindos da Modernidade e atuação do Estado na formação escolar da infância.....	46
2.2 A legislação primária e o olhar preconceituoso da elite letrada da província alagoana acerca do professorado primário.....	52
2.3 O curso normal como organizador do ensino e propiciador de saberes para o professorado da infância.....	59
2.3.1 Compêndio de Geographia e Cosmographia (1890) – Diegues Junior e Espindola: a formação do professorado para civilizar a infância.....	61
2.3.2 A presença de Joaquim Loureiro no <i>Pedagogium</i> : embates políticos quanto ao método aplicado na instrução da infância.....	63
2.4 Provas de admissão ao magistério: conteúdos e saberes exigidos para atuar na instrução da criança.....	67
2.5 Relatórios acerca das condições de funcionamento da Escola Normal de Maceió.....	75

3 VESTÍGIOS SOBRE NOÇÕES DE INFÂNCIA NOS DISCURSOS E PRÁTICA DAS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS OITOCENTISTA.....	79
3.1 Uma leitura das fontes: caracterização da clientela e do espaço instrucional de primeiras letras.....	79
3.2 A influência da Doutrina Cristã na instrução das primeiras letras.....	96
3.3 Saberes, materiais e métodos para a instrução da infância civilizada nas escolas de primeiras letras.....	101
3.3.1 <i>Resumo de Grammatica portugueza para uso das escolas de primeiras letras – (1886) Jose Alexandre Passos.....</i>	109
3.3.2 <i>Compêndio de Pedagogia Prática (1886) organizado pelo Dr. Joaquim José de Araújo.....</i>	111
3.3.3 O método individual e simultâneo.....	120
3.3.4 O método mútuo/monitorial em Alagoas.....	121
3.3.5 Circulação de produções para a infância nas escolas de primeiras letras: método Hudson e do Barão de Macaúbas - Dr. Abilio Cesar Borges	128
3.3.5.1 A literatura como fonte histórica: a triste lembrança de Graciliano Ramos acerca dos livros de Abílio César Borges.....	130
3.3.6 Método Castilho: método para a infância como centro de reflexões e embates políticos.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

A presente investigação buscou entender as noções e práticas a respeito da escola de primeiras letras na província alagoana oitocentista, voltada para a infância. O interesse pelo estudo do Oitocentos surgiu a partir da nossa participação nas discussões do grupo de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas” vinculado ao PPGE/CEDU/UFAL, cujos estudos têm centrado atenção na respectiva época.

Nesse período, as discussões referentes à formação infantil já a colocavam como centro de interesses políticos, pela necessidade de produzir um sujeito para o futuro ou que pudesse tornar o Brasil um país nos moldes daqueles que apresentavam um grau elevado de escolarização, entendido como garantia de progresso material e mental do povo.

Cavalcanti (2002) atrela ao início da escola pública brasileira os momentos de efervescência advindos da reforma e da Modernidade¹, pois,

[...] escola, reforma e modernidade são temas entrelaçados. Não importa classificá-los por ordem cronológica ou social de importância. Basta encontrá-los de algum modo articulados, insistentemente, no debate filosófico, histórico, científico, político e religioso dos últimos quatro ou cinco séculos, por toda a parte, para que o afirmemos (CAVALCANTI, 2002, p.25).

Mantinha-se a máxima que a riqueza da criança pobre encontrava-se na escola, local

¹ “A Modernidade é produto do processo de racionalização do conceito de saber que ocorreu no Ocidente, desde o final do século XVIII, e que implicou na modernização da sociedade e na modernização da cultura” (WEBER, apud ROUANET, 1987, p.231). Do mesmo modo que Marx, Weber compreendia a modernidade social pela diferenciação da economia capitalista e do Estado moderno [...] “sendo a modernização cultural o processo de racionalização das visões do mundo e especialmente da religião” (ROUANET, 1987, p.231). Por Modernidade, nesta dissertação, compreende-se o período de ‘revoluções’ em que o Ocidente apercebeu suas crianças. Ariès (2011) tomou como ponto de partida para essa construção moderna o final da Idade Média; já que dentre “o século XVI até o século XIX teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância” (BOTO, 2011, p.12). O movimento cultural decorrente do Renascimento proporcionou significativa abertura da mente e, nessa modernidade emergente, “foi acompanhado por práticas de controles minuciosos e ordenados sobre o corpo” sendo que “adequar-se aos padrões de urbanidade prescritos significava, para os homens da modernidade emergente, adequar-se a um modelo de distinção” (BOTO, 2011, p.22). Também será destacada a atmosfera mental do século XVIII, a partir dos ideais Iluministas que tiveram uma incalculável repercussão no final do Império brasileiro; momento em que vislumbrava um “Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria e a unificação lingüística eram dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento” (BOTO, 1996, p.16). Momento este que objetivava edificar a normalização de comportamentos exigidos em uma sociedade moderna e civilizada.

de assepsia e libertação da ignorância. Portanto, o progresso material e mental se mantinha profundamente associado ao propósito de escolarização infantil do Império. A nossa intenção foi compreender como se constituiu tal formação em Alagoas a partir do estudo dos documentos localizados nos acervos locais do Arquivo Público e do Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Alagoas.

Pensar no lugar da criança e no tipo de formação à ela ofertado no cenário nacional, e especificamente no cenário alagoano, no período imperial, nos reporta às discussões acerca da construção histórica do que é ser criança e do modo como a infância foi constituída nesse cenário de Modernidade, advinda desde o século XVI, e no caso brasileiro, a partir do século XIX, com a constituição das ciências pedagógica, histórica e psicológica.

O estudo das produções decorrentes desses séculos é importante pelo fato de a concepção de infância ser considerada uma das grandes invenções da Renascença; “ao lado da ciência, da nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias” (POSTMAN, 2012, p.12)

Na apresentação do livro *Os Intelectuais na história da Infância*, Freitas e Kuhlmann Jr. (2002) apontaram para a diferença entre os termos infância e criança. A primeira foi conceituada como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança* - considerada o sujeito real que vive essa fase da vida. Para eles, a “história da infância seria a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade” (FREITAS; KUHLMANN JR, 2002, p.7).

A opção pelo termo infância, nesta pesquisa, referiu-se à intenção em compreender a relação entre sociedade, cultura e adultos com a classe de idade nas fontes localizadas referentes às escolas de primeiras letras, compreendendo, na maioria sujeitos (crianças) de 6 a 14 anos.

A partir da análise das fontes, houve a possibilidade de averiguar se a escola de primeiras letras na província alagoana estava ‘entregue aos próprios zelos dos professores’ ou se havia algum tipo de orientação pedagógica, além de considerar os avanços, as permanências e os recuos entre as propostas pedagógicas naquele período. O histórico discurso de culpar os professores pela má preparação do aluno era oriundo tanto de intelectuais do Império quanto dos administradores das províncias brasileiras.

Somados a esse discurso, se reparava as ausências de espaço físico destinado às escolas, bem como livros, mobiliários, pessoal docente qualificado e métodos adequados à

fase infantil. No cenário alagoano, um dos intelectuais que se ocupou desse debate foi João Craveiro Costa, ao exaltar os empreendimentos dos governos republicanos com relação ao ensino e desqualificar o que fora constituído no período imperial, por não ter instaurado um sistema escolar pautado nos novos princípios da Ciência moderna republicana, que acreditavam resultar no progresso do país. Neste sentido, foram analisadas as impressões daquele intelectual baseadas na incompletude do que fora implementado no período monárquico ou, mais precisamente, do que não fora efetivado. Para tanto, apontava para a falta de uma escola formadora do professor infantil, de espaço para as aulas daquele público escolar, de métodos e livros didáticos uniformizados e adequados à infância.

Esse discurso hegemônico acerca do período republicano foi citado por Gondra (2011, p.13), ao abordar que, até recentemente, o século XIX tem sido representado como um *tempo negativo*, no qual pouco ou nada se fizera em termos de matéria educacional, já que os investimentos importantes estariam associados ao regime republicano, o *tempo positivo*; caracterizado pela crença na elevação moral através do progresso e da escolarização das massas.

Apesar de reconhecer a importância das críticas feitas pelos intelectuais republicanos, quanto à carência e incompletude das escolas de primeiras letras, e considerar tais reivindicações como legítimas, necessita-se considerar o lugar e o tempo dos sujeitos que cuidaram do sistema de ensino do período imperial e dos sujeitos que sobre eles escreveram, e ainda escrevem, conforme apresenta o historiador francês Bloch (2001).

Para além das dificuldades elencadas por Costa quanto à elaboração de um modelo pedagógico no Império que legitimasse um discurso civilizador nos moldes europeus, pontua-se a necessidade de compreender as tentativas de organização do espaço escolar, aprofundando na obra e vida de quem nesse período se propôs a produzir materiais didáticos para a formação do professorado e para circulação, tanto na Escola Normal quanto nas escolas de primeiras letras.

As fontes utilizadas para essa pesquisa sobre as escolas de primeiras letras do primeiro e segundo Império estão relacionadas às consultas a mapas de professores, datados a partir de 1837, relatórios e requerimentos de inspetores escolares, diretores da Instrução Pública e de presidentes de província, documentação escolar e extra-escolar, fontes jornalísticas e documentos relativos à efetivação da Escola Normal em 1869.

A partir da análise dessas fontes garimpadas nos acervos locais, e com o contraponto da crítica dos republicanos sobre a improdutividade do sistema de ensino monárquico, colocamos como central a seguinte indagação: **Quais os vestígios sobre a noção de infância**

nos discursos e práticas escolares alagoana no Império Brasileiro? Qual o tipo de formação, saberes e métodos eram exigidos aos professores? E quais destes circulavam nas escolas de primeiras letras do referido período?

É importante ressaltar como maior desafio desta pesquisa, a busca por fontes que possibilitassem responder as indagações e contrapô-las com um olhar de *longa duração*², conceito elaborado pela escola teórica francesa, *Escola dos Annales*³, que levava em conta, além dos avanços, as permanências e recuos entre as propostas pedagógicas do período em análise.

Nessa garimpagem por fontes, a imprensa periódica apresentou-se com grande expressividade, enquanto agente cultural, mobilizadora de opiniões e propagadora de ideais que retrataram o caráter educativo de formação de sujeitos civilizados e ordeiros. Os estudos de Duarte (1998) revelam que

todos os veículos de comunicação eram valorizados e utilizados, não apenas a escola. O teatro “escola de moral pública” deveria conscientizar e servir como veículo da razão, devendo, para isso, seduzir o espectador; a literatura através de suas linguagens e discursos metaforizados, propagava suas intenções moralizadoras e civilizatórias; a imprensa deveria servir como um instrumento da ação educacional que se configurava no século XIX. (DUARTE, 1998 apud FARIA FILHO, 2006, p.12).

A diversidade de fontes levantadas para análise está sob a orientação da base teórico-metodológica da *Escola dos Annales* e Nova História⁴, a qual orienta para o cruzamento de diversas fontes históricas na investigação de um determinado objeto. Isso significa, para Pesavento (2005), que a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, decorre da multiplicidade “do universo temático e dos objetos, bem como da utilização de uma multiplicidade de novas fontes” (PESAVENTO, 2005. p.69).

² Para Bloch (2001) a história não cogita apenas o homem, mas também, a duração, ou seja, sua temporalidade, que é mais extensa do que sua idade cronológica. Essa temporalidade é o tempo conceituado pela Nova História, “uma continuidade” e “descontinuidade”, sendo dessa oposição que pensou-se os problemas dessa pesquisa.

³ Fenellon (2010) aponta para a Escola dos Analles como uma linha histórica iniciada por Bloch, Braudel, Febvre, a partir da década de 1930; momento em que desenvolveram uma perspectiva de superar a história política. Chamavam-se os “grupos dos Anais econômicos e sociais” e eram distintos os seus trabalhos, quer na área econômica, quer na social. “Caminharam por várias linhas, entre elas as de maior preocupação com a história das mentalidades, realizando estudos medievalistas, com trabalhos muito interessantes na área em relação à atribuição dos significados que teriam os gestos, as vestes” (FENELLON, 2010, p.149).

⁴ A Nova História foi um movimento que fez parte da 3ª geração dos *Analles*. Para Fenellon (2010, p.149), a Nova História francesa é herdeira do grupo dos Annales e representa uma variedade de grupos, que abarca desde a história das mentalidades até a do cotidiano, dos gestos, etc.

Por ser oriunda de lugares e sujeitos diversos, tal multiplicidade só tende a enriquecer a leitura de uma época e de um determinado tema. Cada vestígio localizado serve como uma espécie de contraponto do outro vestígio circulado em material diverso, e assim evita que o historiador tenha uma certa “aderência”, apologia ou simpatia a ela, conforme Arlette Farge (2009) aponta. Assim, o espírito crítico e autônomo de quem pesquisa acaba sendo reforçado por esta orientação de trabalho com as fontes.

Tal proposta trouxe uma renovação no conceito de fonte histórica e de tempo, ao rejeitar a composição da história como narrativa meramente descritiva e considerar as motivações e intenções individuais como elementos explicativos para os eventos históricos. A crítica à história enquanto narrativa passa pela atribuição ao historiador como mero narrador de acontecimentos, dotado de procedimentos retórico-narrativos, que leva o leitor a uma exaustão.

A proposta da Escola dos *Annales*, empreendida por Febvre e Bloch, possibilitou uma contraposição entre a história tradicional enraizada nos grandes homens e fatos e a compreensão de toda vivência humana como portadora de história. A análise de evidências da atividade cotidiana humana que produz e é produzida por uma cultura escolar, em detrimento da narrativa de grandes fatos e homens, evidencia a necessidade de um alargamento das fontes.

Em relação ao arquivamento das fontes, Vidal (2005, p.16) aponta a necessidade de reconsiderar as normas para guardar documentos escolares, contemplando a preservação de exercícios, cadernos, provas escolares, diários de classe, cartazes, quadros, entre outros, já que pode ampliar as possibilidades de estudos acerca das práticas escolares.

A autora aponta para a importância dos arquivos que, ao mesmo tempo em que conservam documentos, revestem-se de uma aura simbólica gerando um vínculo afetivo entre presente e passado. A tentativa de estabelecer um vínculo entre presente e passado pressupõe a necessidade de analisar variadas fontes de arquivo, sobretudo manuscrita, e escritas intencionalmente (jornais, mapas escolares, livros didáticos) ou não (vestígios diversos das escolas de primeiras letras). Farge (2009) traz uma diferenciação entre o texto impresso enquanto intencionalmente dirigido ao público e o arquivo enquanto “vestígio bruto de vidas”, “não composto para surpreender, agradar ou informar” (FARGE, 2009, p.15).

Observa-se a necessidade de examinar o arquivo, folheá-lo, ir de trás para frente e encontrar um meio de retê-lo; Farge (2009) compara o sabor do arquivo a um gesto artesão, “lento e pouco rentável, em que se copiam textos, pedaço por pedaço, sem transformar sua forma, sua ortografia, ou mesmo sua pontuação” (FARGE, 2009, p.23).

O arquivo, para além de depósito de papéis, deve ser compreendido enquanto espaço de memória. Para Vidal (2005), os critérios de escolha entre o que deve ser descartado ou arquivado passam pela valorização dos documentos legais; sendo raramente acolhidos documentos como cadernos de alunos, exames, trabalhos escolares e, mesmo, fotografias de eventos recentes.

Baseado nessa lógica de arquivar para além de documentos legais, deparamo-nos, com materiais extra-oficiais, localizados no Arquivo Público do Estado de Alagoas⁵, que serviram de memória. O primeiro tratava-se de atividades⁶ de alunos de primeiras letras, de 1840, anexadas e enviadas pelo professor juntamente com o relatório exigido pela Diretoria Geral de Estudos; e o segundo de provas escritas dos professores de primeiras letras, para além do resultado do concurso para ingresso no serviço público, de 1875.

A intenção com esses ‘achados’ é *fazê-los falar*, relacionando-os com o contexto cultural em que foram produzidos. Essa necessidade de interrogar os documentos e *fazê-los falar* é algo primordial para a realização de pesquisas históricas bem sucedidas. Como argumenta Bloch:

Mas, a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar, [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida. (BLOCH 2001, p.75)

As fontes como evidências de momentos de experiência foram trazidas a partir de questionamentos, adquirindo voz para responder as indagações. A decisão entre o essencial e o inútil na seleção das fontes, entre o necessário e o supérfluo, o texto significativo e outro repetitivo é apontado por Farge (2009) como questão central entre saber o que triar e o que abandonar, afirmando a não existência de um método eficaz para fazer tal separação. Cabe ao

⁵ A maior parte de nossas buscas concentrou-se no Arquivo Geral de Alagoas que, em 2010, encontrava-se fechado para transferência de sede e, em 2011, em novo endereço, contou com a disposição do grupo Caminhos da Educação em Alagoas para auxiliar no processo de catalogação do acervo. Apesar de tentativas e esforço da nova gestão, presenciamos uma série de dificuldades no levantamento e tratamento das fontes; refletindo uma espécie de descaso e falta de política de preservação, presente na maioria dos arquivos no Brasil. Outro local de pesquisa foi o Instituto Histórico Geral de Alagoas, local no qual encontramos dificuldades em localizar fontes para nosso estudo, uma vez que o pesquisador deveria ter de antemão a indicação da obra, não tendo acesso ao catálogo para busca por materiais até então desconhecidos.

⁶ Arquivo Público do Estado de Alagoas. Mapas escolares de 1840. Caixa 10.

pesquisador a trilha desse caminho, a elaboração de perguntas pertinentes às fontes, para assim ouví-las, e tecer uma pesquisa histórica bem conduzida.

No decorrer da investigação, o pesquisador encontra-se no percurso definido por Farge (2009, p.71) enquanto “andarilho”, buscando no arquivo, o que está escondido e ausente. Urge assim, a necessidade de ouvir as vozes silenciadas de vários sujeitos que, atuando na escola imperial, seja diretamente ou indiretamente, contribuíram e lançaram o pontapé inicial para as ditas conquistas “atuais” de nosso modelo de educação pública.

A busca pelo levantamento de fontes bibliográficas de títulos e outros materiais⁷ produzidos acerca da infância no período imperial, principalmente no contexto alagoano, foi facilitada pelas transcrições do grupo de pesquisa, a partir do desenvolvimento dos projetos *Roteiro de fontes da educação em periódicos de Alagoas* e *Recuperação de acervos de obras dos docentes alagoano*⁸.

Para responder aos questionamentos levantados foram desenvolvidos três capítulos nesta dissertação. No primeiro capítulo foi traçado um panorama da constituição histórica do conceito de infância escolar desenvolvido na Modernidade pelos principais clássicos que teorizaram sobre o tema. Para tal análise, foram abordadas as obras de autores que deixaram escritos clássicos como *Carta de Gargântua a Pantagruel* - François Rabelais, *A civilidade pueril e De pueris* - Erasmo de Rotterdam, *Ensaio* (mais especificamente os capítulos *Pedantismo, Da educação das crianças e Da afeição dos pais com os filhos*) - Montaigne, *A escola da infância* - Comenius, *Emílio ou Da Educação* - Rousseau, e *A educação do homem* - Froebel.

A intenção foi revisitar os conceitos constituídos por esses autores que deram sustentabilidade e serviram de inspiração para a prática escolar no Brasil-Império, a partir de ideais preconizados pela educação religiosa, moral, internalizados nos corpos e mentes para adequar ao modelo de nação que estava sendo construído.

Para atender ao questionamento acerca da concepção de infância e o modo como essa fase da vida humana foi ganhando visibilidade com as discussões decorrentes da

⁷ No levantamento de tal documentação observamos a necessidade de compreensão no campo dos métodos e técnicas da arquivística principalmente no que se refere à conservação e preservação dos documentos do arquivo.

⁸ O projeto intitulado “Roteiro de fontes da educação em periódicos de Alagoas - a trajetória da profissionalização e da organização docente (1850-1950)” foi desenvolvido entre 2006 e 2008, com o apoio financeiro do CNPq¹ e teve a intenção de elaborar um catálogo de fontes jornalísticas sobre a profissionalização e a organização dos docentes dos séculos XIX e XX, colaborando, assim, com melhor compreensão do cenário educacional local e nacional. A partir da *Recuperação de acervos de obras dos docentes alagoano*, são disponibilizadas no site do grupo obras raras localizadas, transcritas, digitalizadas e acessíveis para consulta pelo site <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/>.

Modernidade, tanto no exterior quanto em território brasileiro, tornou-se necessário revisitar a história da infância a partir de estudos de Ariès (1981), Postman (2012) Kuhlmann Jr (1998), Gondra (2008), Boto (1996; 2011; 2012), dentre outros.

O segundo capítulo tratou da organização da escola a partir de um ideal civilizador apresentado na legislação brasileira. Nesse ideal, estava permeada a disputa pela interpretação do Brasil e pela definição do ser brasileiro, em meio a debates locais e provinciais. Para tanto, foi revisitada a História da Educação na província alagoana para compreender as tentativas de organização da escola primária (elementar – 1º grau e instrução primária – 2º grau: 1854 art. 48) especificamente a partir das escolas de primeiras letras.

No referido capítulo abordou-se a Lei de criação do curso normal como tentativa de melhor organizar esse nível de ensino e propiciar saberes uniformizados para o professorado. Assim, foi possível analisar os saberes que circulavam entre aqueles que se formavam e os materiais didáticos produzidos para uso na referida instituição de ensino. Foram analisadas as regras de funcionamento da instituição, os livros adotados, currículo determinado, a formação dos docentes e o tipo de aluno que frequentava e que dela saía formado.

Neste contexto, tornou-se fundamental melhor compreender a vida e obra de alguns professores prestigiados do Liceu de Maceió⁹ que, ao atuarem no curso normal, ajudaram na circulação de saberes pedagógicos¹⁰ e influenciaram a formação e prática dos professores do ensino de primeiras letras. Dentre os materiais didáticos produzidos por tais professores, foram analisados o *Compêndio de Pedagogia prática*, de autoria do médico gaúcho Joaquim José de Araújo (1886); *Gramática para primeiras letras*, do filólogo alagoano José Alexandre Passos (1886); *Compêndio de Geographia e Cosmographia*, do bacharel Manuel Balthazar Diegues Junior (1890) e os livros de geografia de Thomaz Espíndola (1885). Alguns desses intelectuais foram alunos da Escola Normal de Maceió nos anos iniciais de seu funcionamento.

Foram analisados os escritos do prof. Joaquim Ignacio Loureiro referentes ao trabalho desenvolvido no *Pedagogium*¹¹ bem como os embates políticos envolvendo sua atuação

⁹ Segundo Ivanildo Santos (2012) a história do Liceu Alagoano se confunde com a própria história do ensino secundário em Alagoas. A Escola Normal estava anexa ao Liceu “fato que se tornou inconveniente pela coeducação dos sexos, especialmente após o ingresso das mulheres no magistério –; o curso normal somente recebeu *status* de Escola Normal pelo Decreto nº 601, de 11 de novembro de 1912, quando desanexado daquele, obteve maior autonomia” (SANTOS, 2012, p.74).

¹⁰ A respeito de tais materiais, é importante destacar que foram influenciados por autores europeus e que essas referências também serão abordadas; por exemplo, o *Compêndio de Pedagogia Prática*, de Joaquim José de Araújo, tinha como base o trabalho do francês Daligault.

¹¹ Instituído em 21 de junho de 1891, esse instituto destinava-se a oferecer ao público e aos professores os meios de instrução profissional que carecessem, a exposição dos métodos e do material do ensino mais aperfeiçoados e a constituir-se centro impulsor dos melhoramentos de que precisava a educação nacional (COSTA, 2011, p.75).

docente e proposta de método para aplicação nas escolas de primeiras letras. Foi pontuada a ação preconceituosa da elite intelectual como Craveiro Costa e de alguns professores prestigiados do liceu para como o médico Thomaz Espíndola em relação ao professorado primário e à clientela a ser atendida e combatida de sua total ignorância.

O documento encontrado apresentando a escrita dos candidatos ao concurso de magistério foi analisado nesse contexto, bem como seu impacto na formação do professorado para atuação na escolarização da criança na província alagoana; sendo realizada uma análise dos conteúdos deles exigidos e que possivelmente, seriam cobrados e circulados em suas práticas nas escolas de primeiras letras.

As fontes analisadas apontaram para um elevado número de mulheres na profissão docente. Assim como em outras províncias, na província de Alagoas, pode-se observar um discurso patriarcal acerca da imagem do professorado sendo a mulher considerada como figura ideal para tal missão. Antonio Martins de Miranda (1875), Diretor Geral da Instrução Pública, contrastava a *vocação* feminina, cercada de abnegação e maternidade, com a presença de homens que, para ele, utilizavam do magistério somente para acumular cargos e rendas.

Já disse em outro lugar, que os professores primarios, desempenhando mal os deveres do cargo, procuram accumular outras profissões. São bem raros os que seguem o magisterio podendo abraçar outro meio de vida de mais proventos. Si ao homem falta paciencia para ensinar a creança a conhecer as letras do alphabeto, a mulher, por uma disposição peculiar, comprehende, ou antes, sente melhor as difficuldades com que depara o alumno e as remove suave e brandamente. Attribuo esta disposição ao sentimento da maternidade que sempre no coração feminino está patente ou latente. Bem sei que ha mulheres (aberrações) que alimentam, nos seios d'alma, as fezes do sentimento – o que supponho ser vicio de educação e não defeito congenito. Como quer que seja, proclamam os factos na America e dizem de lá os escriptores que são ellas os melhores educadores (MIRANDA, 1875, p.19).

Sua preferência à mulher-professora passava pela representação a ela dada como um ser paciente, sensível e capaz de remover as dificuldades da criança de forma branda. A maternidade, para o autor, influenciava essa brandura e cautela na educação das crianças.

No terceiro capítulo foram analisados os vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas nas escolas de primeiras letras de Alagoas; tal leitura foi subsidiada por fontes locais consultadas e leitura dos teóricos que se preocuparam em teorizar aquela fase da

vida humana, a qual foi desdobrada com vigor na Modernidade pelo pensamento Renascentista e Iluminista¹².

Nesse momento, foram analisados os materiais extra-oficiais que serviram de memória, como as atividades¹³ de alunos de primeiras letras, de 1840, anexadas e enviadas pelo professor juntamente com o relatório exigido pela Diretoria Geral de Estudos, sendo pistas acerca de saberes circulados nas escolas de primeiras letras. Tratava-se de manuscritos com letras caligráficas bem desenhadas apresentando bastante organização.

As caracterizações da clientela e do espaço escolarizado foram analisadas a partir das fontes relativas ao mobiliário das aulas de primeiras letras e conteúdos exigidos aos alunos. Em relação ao gênero, foram consultadas fontes que revelaram conteúdos destinados às meninas como prendas domésticas em detrimento de conteúdos aplicados aos meninos como cálculo, matemática e geometria. Essa separação ajudava a definir as funções sociais futuras das meninas.

Em relação aos saberes e métodos, destacou-se a presença de autores alagoanos que dialogaram com as produções do mundo europeu através da escrita de compêndios e teorização sobre diversificados métodos de ensino.

¹² O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa, especificamente em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica, compreendendo o mesmo conceito de crítica como reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer (BOTO, 2011, p.23). Entendido enquanto movimento cultural de elite de intelectuais do século XVIII na Europa, procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento prévio e acarretou uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que passara a ser pensada para influenciar e iluminar a razão das crianças, liberando-as da escuridão.

¹³ Arquivo Público de Alagoas. Mapas escolares de 1840. Caixa 10.

1 A MODERNIDADE E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA ESCOLARIZADA

Nesse capítulo serão abordadas as discussões acerca da constituição histórica do conceito de infância e das fortes influências teóricas advindas do mundo europeu, a partir dos clássicos dos “pioneiros da educação infantil” que deram ‘visibilidade’ à infância. Em momento posterior, a análise produzida por tais clássicos, presentes em um contexto considerado economicamente avançado e supostamente superior do ponto de vista intelectual, será reportada ao lugar da criança e ao tipo de formação a ela ofertada na sociedade brasileira, e especificamente no cenário alagoano oitocentista.

A partir da obra pioneira do francês Philippe Ariès (2011), os estudos sobre a história da infância ganharam um significativo impacto, pois o autor discorreu sobre o modo como o Ocidente passou a concebê-la, desde o início da Modernidade, momento em que, para ele, construiu-se o sentimento de infância. Para Del Priore (2004) as teses de Ariès apresentadas em 1960, no clássico *A criança e a família no Antigo Regime*, revolucionaram os estudos históricos referentes à infância:

A escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas (...). Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também uma profunda transformação com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. (DEL PRIORE, 2004, p.9).

Ao fazer um estudo sobre a criança e a família na França medieval, Ariès (2011) tinha como premissa a inexistência do sentimento de infância naquele período, uma vez que as crianças eram vistas enquanto “mini adultos” por volta de três anos, quando não precisavam mais dos cuidados de suas mães. Com os adultos, compartilhavam praticamente todos os aspectos da vida cotidiana sendo a educação, enquanto aprendizado de hábitos e comportamentos, tarefa de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres.

Para o autor, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” sendo mais provável que “não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2011, p. 17). A representação da criança como adulto em miniatura não reservava um espaço particularizado para ela na sociedade e na cultura. Inexistia, por exemplo, diferenças significativas nos modos de vestir. Logo após a retirada das faixas que cobriam os corpos dos bebês, essas crianças já passavam a usar roupas de adultos em tamanho menor.

O autor aponta o século XIII como uma época de transição devido ao surgimento de algumas figurações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno dos séculos XV e XVI. Neste sentido, o Renascimento fez surgir novas visões sobre a criança e sobre o modo como esta deveria ser educada num contexto marcado pelo desenvolvimento científico e pela expansão comercial.

Nos séculos XVII e XVIII surgiram movimentos moralistas difusores de uma nova proposta de educação da infância anunciando o interesse, antes não evidenciado, de preservar a moralidade da criança e defender novos padrões de conduta como saúde, educação e formação moral. Essa nova proposta objetivava desenvolver um ambiente especificamente infantil, diversificado do mundo adulto, sendo reconhecida a necessidade de limitar a participação das crianças no “mundo dos adultos”, separando-se o espaço infantil do espaço destinado aos adultos (ARIÈS, 2011).

Nesse contexto, foram apontadas diferenças significativas quanto ao tratamento dado às crianças, por exemplo, na composição de imagens sobre seu corpo; se antes eram esquecidas, nesse momento passaram a ter “papel ativo e participação numerosa e comum, passando a ser o centro da composição dos retratos” (ARIÈS, 2011, p.65). Para ele, as crianças¹⁴ começaram a receber nomes próprios e ter conhecimento sobre a idade, uma vez que os pais passaram a se importar com a quantidade de filhos que se tornariam o centro da família e a base para a organização familiar.

Algumas críticas foram lançadas aos estudos de Ariès, quanto a sua visão evolucionista na condição histórica da criança e o olhar para a infância medieval com os olhos da contemporaneidade. Jacques Gélis (apud KUHLMANN JUNIOR, 1998) considera a

¹⁴ A infância representada em Ariès tratava-se de uma criança nobre, diferentemente da concepção de infância abordada nessa pesquisa referente àquelas que frequentavam as escolas de primeiras letras na província alagoana oitocentista.

indiferença medieval pela criança, apresentada em Ariès, enquanto uma fábula já que, para ele, mesmo no século XVI, os pais se preocupavam com a saúde e cura dos filhos.

Para Kuhlmann Junior (1988, p.22), “o estudo de imagens não poderia se contentar em trabalhar apenas sobre a iconografia publicada nos livros de arte, fora de contexto” visto que “a consulta a dezenas de imagens quando existem dezenas de milhares, levaria facilmente a conclusões errôneas sobre o lugar da infância na pintura medieval”, por isso, para o autor, Ariès radicaliza ao afirmar que, devido à inexistência da criança na composição dos retratos na Idade Média, havia também a inexistência do sentimento de infância nesse contexto.

A referência de Ariès aos séculos XVII e XVIII como o surgimento das primeiras propostas de educação e moralização infantil referia-se ao contraste entre o Antigo Regime, que inseria a criança ao mundo do adulto a partir da imitação pelo trabalho, logo que passava da faixa de mortalidade, em detrimento da Idade Moderna, em que a criança passaria a ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação e inserção futura no mundo adulto.

Essas transformações são explicadas em parte pela Revolução Industrial ocorrida na segunda metade do século XVIII, caracterizada por Oliveira (2003, p.61) “como revolução da tecnologia aplicada à produção de mercadorias, como matéria prima, pela invenção do tear, pela substituição da força humana pela energia e máquina a vapor, criando condições objetivas de passagem de uma sociedade agrária para industrial”. As conseqüências como aumento na carga horária de trabalho, salários baixos exigindo a presença da família inteira (inclusive de crianças) nas fábricas, a falta de condições higiênicas, pancadarias, dentre outros motivos, fizeram com que vários relatórios datados de 1850, como os de Villermé e Ashley, denunciassem esse ambiente infernal vivido por crianças (MENDES, 1999, p.44).

As condições e exigências educacionais das novas gerações também foram alteradas já que o “pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico decorrentes da expansão comercial vivida naquele período da Europa ocidental geraram condições para a formulação de um pensamento pedagógico para a era moderna” (OLIVEIRA, 2005, p.62).

Nesse contexto de surgimento da preocupação sobre o “como ensinar”, o cuidado com as crianças passou a ser fundamental. Autores considerados “pioneiros da educação infantil”, por terem sido os primeiros a tratar teoricamente da infância e defender suas particularidades, como Comênio, Rousseau, Froebel, dentre outros, estabeleceram base para um ensino mais centrado nas crianças que seria difundido em todo o mundo.

As obras de alguns desses “pioneiros da educação infantil” serão analisadas, tendo como critério de seleção a abordagem dos clássicos que circularam em vários países, inclusive no Brasil, e especificamente nas documentações e materiais didáticos circulantes na província

alagoana, para assim entendermos a força de tais discursos e a representação que o adulto projetou sobre a infância no momento em que iniciava a preocupação com sua instrução formalizada.

1.1 A educação infantil na Modernidade: o pensamento de Erasmo, Rabelais, Montaigne e Comenius

O holandês Erasmo de Rotterdam (1469-1536) escreveu uma das obras pioneiras sobre educação das crianças, momento em que equiparou o “educar” ao “modelar”. No prefácio da obra *De pueris*¹⁵ (*dos meninos*), Ferracine aponta para a crítica tecida por Erasmo aos colégios católicos, ligados aos frades franciscanos “onde reinava a velha pedagogia dos castigos físicos e de pura memorização de textos de cunho religioso e pietista”, quando este decidira “abrir novos horizontes para a ciência e arte da educação” (FERACINE, 2008, p.13).

A experiência de Erasmo com os castigos físicos, ainda na infância, fez com que ele os considerasse uma prática antipedagógica. Tal prática, para o autor, decorria da incompetência do professor que nada sabia ensinar, senão pela vara que excedia a admoestação civilizada.

Contrário aos castigos físicos, e convicto de que nunca seria cedo demais para iniciar o processo educacional, Erasmo defendia uma educação principiando na fase do aleitamento; por isso a necessidade de ensinar à criança as primeiras noções antes que a idade ficasse “menos dúctil e o ânimo mais propenso aos defeitos ou até mesmo infestado com as raízes de vícios tenacíssimos” (ERASMO, 2008, p. 25).

Observa-se uma “pressa” em Erasmo de ensinar às crianças noções que deveriam ser levadas consigo; por isso, afirmava que a aprendizagem, mesmo para as crianças, não deveria ser vista como veneno já que esse conhecimento da cultura elevaria o homem a um patamar superior.

¹⁵ Este livreto foi bastante inovador em sua construção e no seu público por ser o primeiro texto de instrução comportamental direcionado às crianças (já que pelo conceito medieval as crianças eram apenas homens em miniatura) e destinado a todas as classes sociais, incluindo os menos favorecidos. Foi um grande sucesso editorial da época, já que em apenas 100 anos do seu lançamento o livreto tinha sido traduzido para 15 línguas, o que também se deveu a existência de um maior número de impressão de livros. Elias (1993) apontou para tal recorde de edição no período, por cerca de 130 edições.

É inquestionável. Homens sem instrução em filosofia ou em outras disciplinas não passam de criaturas inferiores, em certos aspectos, aos animais. De fato, enquanto os animais obedecem, cegamente aos instintos da natureza, o homem, desprovido dos parâmetros das letras e dos ensinamentos da filosofia, fica antes sujeito a impulsos mais que animalescos (ERASMO, 2008, p.38).

Tal necessidade da educação precoce é justificada porque o “tempo gasto na erudição multiplica o valor da vida” sendo o “tempo ganho na infância lucro na adolescência” (ERASMO, 2008, p.120). Sem a devida educação, o homem, para Erasmo, degradar-se-ia; por isso a necessidade, desde a tenra idade, de imprimir a imagem de homem na massa ainda informe evitando que este se tornasse um monstro.

Estava presente a ideia de infância enquanto ‘tábula rasa’ cabendo à educação da infância o aperfeiçoamento da natureza, através da primazia da razão. A infância em Erasmo tinha uma condição adaptável que precisava ser desenvolvida com rapidez, pois, “desde nascido, o homem vem aparelhado para captar os ensinamentos sobre os bons costumes, apenas aprende a falar e está hábil para ser iniciado no aprendizado das letras” (ERASMO, 2008, p.69).

Para iniciar este aprendizado, necessitava do auxílio dos agentes na educação (como pais e as amas) na aprendizagem da fala e, principalmente, de idiomas diferentes, sendo indispensável que já iniciasse cedo, pois, melhor resultado teria, quanto menor a idade. Era criticado o comodismo dos pais que entregavam os cuidados de seus filhos ao pedagogo doméstico; “um ser livre ficaria aos cuidados de algum escravo para fins instrucionais” (ERASMO, 2008, p.77). Tal pedagogo deveria tratar com doçura a criança e ser benquisto.

Nesse particular, aquela idade deve ser ludibriada com certos artifícios de fantasia, já que ainda incapaz de entender quanto de frutuoso, de digno e de satisfação lhe advirá dos estudos, no futuro. Efeito que resulta, em parte, da doçura e da afabilidade do educador, e, em parte, da perícia e dedicação no transmitir as diversas disciplinas de modo que o estudo vira alegria, aliviando a criança do clima de imposição onerosa. Inadmissível, sim, aquela atuação do preceptor que levaria a criança a odiar o estudo antes mesmo de estar à altura de entender por que deve gostar disso (ERASMO, 2008, p.82).

Erasmo foi um dos primeiros teóricos a considerar o educador como figura central na formação da criança, portanto, muito próximo das concepções de Durkheim (1995). Considerado o grande condutor da infância na escola, dedicou um capítulo de seu livro ao

perfil do educador atribuindo ao governo a missão de zelar por sua imagem, devendo com maior dedicação “preparar aqueles que vão formar os filhos dos cidadãos na linha da retidão e da liberdade” (ERASMO, 2008, p.101).

Esse educador deveria ter como condição primordial ao assumir a educação pueril o amor ao educando, respeitando as suas especificidades, não fazendo deste um adulto infantilizado.

Não são raros os indivíduos que exigem da criança atitudes precoces de adulto. Sem a mínima consideração pela exígua idade dela, ficam a medir a mente infantil pela própria capacidade. De pronto, ora dão ordens acerbadas, ora cobram atenção plena, ora fazem cara feia, caso a criança não corresponda à expectativa. Em suma, comportam-se como se lidassem com gente grande, esquecidos de que já foram eles mesmos crianças (ERASMO, 2008, p.106).

Erasmus antecipou as teses de Comenius e Rousseau. Propôs um método de educação crescente, que consistia no ensino de conteúdos de modo gradativo, à guisa de brincadeira, predispondo aos poucos a mente para os conteúdos mais ricos. “Tal como em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos assim também a mente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre eles”. Através dessa forma gradativa, a criança não sentiria fadiga “porque doses pausadas iludem o senso de cansaço enquanto, no final, produzem o efeito desejado” (ERASMO, 2008, p.105).

Ao elaborar um programa de ensino, Erasmus apontou como primeiro passo a aprendizagem da língua destacando as fábulas dos poetas enquanto “condão de cativar os ouvidos infantis e até mesmo os adultos não só para a posse do idioma como para o discernimento e a riqueza do vocabulário” (ERASMO, 2008, p.107). Para dulcificar esse estudo das letras, propôs a utilização da recompensa.

A infância em Erasmus (2008, p.120) não deveria passar dos três anos sem ser iniciada na erudição, pois para “a escalada através da erudição é de bom auspício ter, senão o domínio pleno, ao menos, o gosto por dois idiomas; depois copioso vocabulário e, por fim, correção na leitura e na escrita” (ERASMO, 2008, p.127).

Para Erasmus (2008, p.143) “a arte de instruir criança constava de diversas etapas. A primeira, e a principal, consistia em fazer com que o espírito, ainda tenro, recebesse as sementes da piedade; a segunda que tomasse amor pelas belas artes e aprendesse bem; a

terceira, que fosse iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habituasse, desde cedo, com as regras da civilidade”.

Tais regras demonstram a necessidade de imprimir nas massas a serem moldadas – segundo seu conceito de infância sem educação - atitudes corretas e socialmente aceitas. Na tentativa de democratizar o patrimônio da cultura erudita, escreveu *A civilidade pueril*, a fim de “atingir a grande facção daqueles que não tiveram a ventura de receber um pedagogo particular nem de frequentar cursos reservados aos apaziguados da fortuna” (FERRACINE, 2008, p.135).

Um impasse estava presente quando tratava do seu desejo de não tornar a criança como um adulto em miniatura e ao mesmo tempo propunha o desenvolvimento de práticas e métodos para formar desde a mais tenra idade um bom cidadão, ou seja, cobrir a mente com ensinamentos frutíferos, evitando os vícios.

Na obra *A civilidade pueril*, o autor demonstrou atitudes corretas e incorretas para posicionar os “olhos, as sobrancelhas, a fronte, o nariz, os lábios, o rosto, os dentes, a boca, cabelo, busto, pescoço, ombros, braços, partes pudendas, as pernas, genuflexão, os pés, as mãos; como agir em caso de espirro, bocejo, riso, cuspe, tosse, vômito, urina, flatulência” e ainda como deveria ser seu passo. A obra funcionava como um manual de comportamento para os meninos nobres, uma vez que recém saíram de um período no qual esses elementos não tinham a menor importância.

A corte agora ditava as regras de convivência a serem transmitidas e inculcadas a todas as classes desde a mais tenra idade. Outros detalhes tratados para um bom comportamento referiam-se ao asseio e à elegância dos trajés, além de tratar do modo como se portar na igreja, nos banquetes e refeições, nos encontros e conversas, nos esportes e no leito.

O modelo apresentado à infância para ser seguido estava pautado em uma lógica adultocêntrica, devendo esta ficar em silêncio em várias situações como banquetes, jantares, igreja em encontros e conversas sempre reverenciando adultos e autoridades com um tom de voz calmo e suave.

A concepção de infância em Erasmo passava pela necessidade de aperfeiçoar/moldar/modelar a criança para se tornar humano naqueles moldes exigidos por uma sociedade de corte. Sua incompletude deveria ser preenchida pela educação.

Erasmo lançou severas críticas ao sistema pedagógico de sua época que desconsiderava o humanismo e a individualidade em detrimento de um método conteudista, sem utilidade e descontextualizado. Segundo Cambi (1999, p.263) “por efeito de uma dupla

influência, a da cultura italiana e a de Erasmo, o século XVI difundiu o seu modelo educativo ligado aos *studia humanitatis* em toda a Europa”.

Da mesma forma que Erasmo, Rabelais foi considerado uma das figuras mais originais desta nova época do Renascimento pedagógico europeu, resultado do florescimento de intelectuais empenhados numa dura luta contra a cultura tradicional e escolástica para a afirmação de uma concepção educativa de tipo filológico e literário.

Outro autor que desenvolveu uma concepção de infância baseada em doutos humanistas, visando uma realização harmoniosa das faculdades morais e estéticas do indivíduo, foi François Rabelais (1493 – 1553). Nascido em Chinon, no centro da França, recebeu sua formação num convento franciscano de onde fora “afastado pela pouca ortodoxia de seus estudos e pela orientação de sentido decididamente humanístico” (CAMBI, 2009, p.265); e, em contato com doutos humanistas da época lançou polêmicas contra o ensino escolástico considerando os mestres responsáveis pela corrupção cultural da época.

Os mestres da Sorbonne são comparados a “ruminadores de névoa” que falam um latim obscuro e barbarizado, “argumentam por bem pró e contra” e concluem “com um belo silogismo em Baralippton”. A ciência deles é “pura asneira”, tolices a ponto de abastardar qualquer nobre e são espírito e corromper qualquer flor de juventude, enquanto a educação é feita pela indigestão de inúteis manuais (CAMBI, 2009, p. 266).

Rabelais propôs um tipo de saber humanístico caracterizado pelo estudo dos clássicos, pelas atividades físicas, pelas ciências naturais, medicina, Sagradas Escrituras e pelos jogos atacando a educação livresca e formalista, preparando terreno para o realismo e naturalismo pedagógico em detrimento da abstração e formalismos medievais. Segundo Cambi (1999, p.267) “como para Erasmo, também para o romancista francês, a formação cultural encontrava sua referência última na religião, estudada sobre os tetos e vivida intimamente fora dos formalismos medievais e das práticas inúteis”.

Rosa (1980) apresenta dados sobre a vida de Rabelais considerando seu texto *Carta de Gargântua a Pantagruel* enquanto plano de estudos de um pai ao filho. Tal texto é considerado pela autora como “um hino humanista ao saber, pecando pelo exagero”, por preconizar a universalidade dos conhecimentos (ROSA, 1980, p.122).

A *Carta* de Rabelais foi um romance/novela que fizera sucesso à época. O romance era um dos meios de pedagogicamente reformar o humano moderno ocidental e assim marcar uma distinção com aquele do medieval. Esse período foi também de criação da imprensa, por isso, a palavra impressa ganhava tanto sucesso, como foi com a obra de Erasmo.

A palavra impressa ganhava visibilidade e ocuparia lugar central na sociedade após a invenção da tipografia. Para Neil Postman (2012) estava sendo criado um mundo simbólico que exigia uma nova concepção de idade adulta, excluindo as crianças; que, após tal expulsão, recebeu um outro mundo, o da infância. O nascimento da infância para Postman estava atrelado a invenção da tipografia, pois, quando a leitura individualizara o homem, a criança necessitou aprendê-la para ser inserida em um mundo; criando assim tal categoria – dos que deveriam aprender a ler.

Para Postman (2012) a publicação de livros de pediatria e também de boas maneiras, como os de Erasmo e Rabelais, era um forte indício de que o conceito de infância já começara a se formar, menos de um século depois da prensa tipográfica.

Uma interminável torrente de literatura moralizante penetrou na privacidade do lar. A ‘família’ foi encarregada de novas funções educacionais e religiosas. Em outras palavras, com livros oferecidos tanto na escola como no mercado sobre todos os tópicos imagináveis, os pais se viram forçados a viver os papéis de educadores e teólogos e tiveram de se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus (POSTMAN, 2012, p.58).

O romance de Rabelais objetivava adentrar esses espaços domésticos e escolares. Tratava de uma *carta* de Gargântua ao seu filho, Pantagruel, que estudava em Paris, criticando os erros da educação de seu tempo e propondo uma associação da didática à observação dos fatos e estudos da natureza.

E quanto ao conhecimento dos fatos da natureza, quero que a eles te apliques curiosamente, que não haja mar, ribeiro cujos peixes não conheças; todas as aves do ar, todas as árvores, todos os arbustos e frutos das florestas, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias do Oriente e do Meio-Dia, nada te seja desconhecido (RABELAIS, 1991, p.306).

A base para uma educação naturalista estava presente em sua escrita. Como em Erasmo, Rabelais encontrou sua referência na religião. Seu ideal de homem livre não reprimido em suas funções vitais, tolerante e culto, passava por um viés evangelicamente cristão como se observa em trechos de sua *Carta* de Gargântua.

Mas, porque segundo o sábio Salomão, a sapiência não deve existir em alma maligna, e ciência sem consciência não é senão a ruína da alma, convém-te servir, amar e crer em Deus e nele pôr todos os teus pensamentos, toda a tua esperança, e pela fé aliada à caridade estar perto dele, de sorte que jamais não seja desamparado pelo pecado (RABELAIS, 1991, p.307).

“O conceito de cultura a que Rabelais faz referência é decididamente enciclopédico” (CAMBI, 1999, p.266); seu programa de estudo era excessivamente vasto, compondo no mínimo o aprendizado de cinco línguas (grega, latina, hebraica, caldaica e árabe), além das artes liberais, geometria, aritmética, música, astrologia, astronomia, direito civil, filosofia, natureza, anatomia e das Sagradas Escrituras. Suas palavras finais na carta de Gargântua orientavam a conduta de seu filho.

Reverencia os teus preceptores; foge da companhia daqueles com quem não queres parecer; e não recebas em vão as graças que Deus te dá. E quando conheceres que adquiriste todo o saber, volta para junto de mim, a fim que eu te veja e te dê a minha bênção antes de morrer (RABELAIS, 1991, p.307).

Assim como Erasmo e Rabelais, Montaigne (1533 – 1592) procurou encontrar os princípios da arte de viver bem, por meio de um humanismo que contrapunha e indicava os defeitos do ensino livresco e alienado devido ao pedantismo de seus contemporâneos, para eles, detentores de falsos conceitos de educação e conhecimento. O tipo de saber desejável era o enciclopédico; seria necessário que a criança conhecesse tudo de todas as épocas.

Em sua obra *Ensaio*, Montaigne elaborou um auto-retrato e analisou a condição humana (ROSA, 1980, p.129). Baseado nas novidades da Renascença escreveu três capítulos dedicados à educação: *Pedantismo*, *Da educação das crianças* e *Da afeição dos pais com os filhos*. Sobre a condução da infância, Montaigne (1972) criticava o excesso de saberes repetitivos e memorizáveis transmitidos; em seu capítulo *Pedantismo*, sugeria que tais saberes a serem inculcados pelos indivíduos resultavam em seu aprisionamento e embaraço.

Eu diria, de bom grado, continuava, que como as plantas morrem por excesso de seiva, e as lâmpadas por excesso de azeite, assim a ação do espírito por excesso de estudo e de matéria, o qual, tomado e embaraçado por uma imensa variedade de coisas, perde o meio para libertar-se (MONTAIGNE, 1972, p.60).

Para o autor, o excesso de conteúdos empilhados de forma descontextualizada tornava o indivíduo passivo, desconhecedor do processo em que estava inserido.

Só nos esforçamos por guarnecer a memória deixando de lado, e vazios, juízo e consciência. Assim como os pássaros vão às vezes em busca de grão que trazem aos filhotes sem sequer sentir-lhes o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua, tão-somente para vomitá-la e lançá-la ao vento (MONTAIGNE, 1972, p.75).

Apesar das críticas lançadas às escolas da época, tanto nas que permaneceram com posições escolásticas quanto nas que se inspiravam formalmente em concepções humanistas, Erasmo não sistematizou um programa de educação. Para Cambi (1999), ambas as práticas educativas – escolástica e humanista - apresentaram como resultado uma educação autoritária e pedante “que não tem nenhum vínculo com a experiência concreta; instrução mnemônica e repetitiva, preocupada apenas em encher a cabeça de noções e não em visar a formação da capacidade de julgamento e do espírito crítico dos alunos” (CAMBI, 1999, p.268).

Montaigne apontou para a necessidade de formar homens de mentalidade crítica, aberta e com sólidos princípios morais, propondo um caminho mais respeitoso das peculiaridades do aluno que deveriam permanecer em constante espírito de reflexão.

Cuidamos das opiniões e do saber alheios e pronto; é preciso torná-los nossos. Nisso nos parecemos com quem, necessitando de lume, o fosse pedir ao vizinho e dando lá com um esplêndido braseiro ficasse a se aquecer sem pensar em levar um pouco para casa (MONTAIGNE, 1972, p.75)

A concepção de infância em Montaigne estava atravessada pela busca em tornar a criança conhecedora e participante do processo de educação no qual estava inserida; indo na contramão da educação livresca e alienada herdada do período medieval. Havia uma busca pelo aperfeiçoamento do espírito humano e pelo desenvolvimento do bom senso e suas virtudes; de modo a formar um homem que não deixasse de viver plenamente sua vida em contraposição ao acúmulo de palavras desnecessárias e supérfluas.

Ao tratar dos pioneiros da educação infantil, Comenius (1592-1670) torna-se um autor fundamental. Foi marcante na formação da noção de infância por reconhecer a criança como um sujeito dotado de sentido em si mesmo, merecedora de atenção e cuidado, ao contrário da concepção vigente em sua época, cujo entendimento era de um adulto infantilizado.

As propostas de Comenius destacaram a percepção de identidade da criança, quase cem anos antes de Rousseau. Apesar de estar envolvido por uma visão teológica, é considerado um dos primeiros pensadores a fazer uma sistemática defesa da escola, como instituição universal e pública, e de propor a adaptação dos conteúdos e materiais didáticos à idade infantil.

A análise de Comenius (2011) nessa dissertação será baseada na obra *Escola da Infância*¹⁶, recentemente traduzida para a língua portuguesa pela UNESP. Escrita em língua tcheca durante seu primeiro exílio, em 1628, a obra visava atender a educação das crianças desde sua concepção até aos seis anos de idade, tratando do cuidado com a infância enquanto um ato educacional.

Na visão de Comenius, os currículos escolares deveriam articular organicamente, além das ciências em geral, tanto a moral como a religião. No prefácio dessa obra (KULESZA, 2011, p.XIII) foi descrito que tal associação fez com que o autor se afastasse dos princípios da Ciência Moderna, erigida sob o Império exclusivo da razão.

A primazia da religião em Comenius era por ele justificada devido a impossibilidade de ser sábio sem exercer a fé. A proposta original de Comenius o distanciava das diretrizes tradicionais baseadas na memorização de conteúdos descontextualizados e, para Severino, “pouco importa que suas propostas ainda se encontrem envolvidas na cosmovisão teológica, pois esta nunca tolheu sua lucidez em identificar as necessidades autenticamente antropológicas dos sujeitos educandos” (SEVERINO, 2011, p. XI).

Ao reconhecer que o modo pelo qual as crianças são criadas desde pequenininhas afeta a formação de atitudes e comportamentos, ao diferenciar as maneiras de instruí-las de acordo com suas capacidades, ao propor uma subsequente adaptação dos métodos à maturação física e mental, o manual de Comenius reflete uma concepção mais ampla de educação que a dos humanistas, cujas ideias consistiram basicamente em tornar mais agradável o ensino do latim para a aprendizagem dos clássicos (KULESZA, 2011, p. XXIV).

A concepção de infância em Comenius passava por um viés religioso sob uma ótica de alegria, prazer e inocência. A criança, em Comenius, “imagem não contaminada de Deus”, era “como espelho que nos refletem humildade, cortesia, bondade, harmonia e outras virtudes

¹⁶ A primeira versão era intitulada *Manual da escola materna*.

cristãs”, sendo “a encarnação de Deus em seu Filho, pela via de uma pequena criança, reveladora de uma concepção de infância feliz e prazerosa” (COMENIUS, 2011, p. 2).

Os três objetivos da educação, para Comenius, propostos em ordem de importância, eram a fé e devoção; os bons costumes e o conhecimento das línguas e artes. A primazia da fé pode ser observada em sua escrita pela necessidade de cuidar e ordenar primeiramente a alma; para ele, a parte mais importante do homem. Após o cuidado com a alma, Comenius propunha o exercício da moral e dos costumes.

As virtudes externas a serem inculcadas na formação da criança e juventude estão presentes na obra *A Escola da Infância*: moderação, asseio, respeito aos superiores, cortesia, justiça, verdade, bondade, iniciação no trabalho, silêncio quando necessário, paciência, civilidade e presteza. Em seu capítulo IX, Comenius alertou para a necessidade de bons exemplos por parte daquele que educava, pois a internalização desses princípios somente seria possível por meio de constante exemplo de virtude, informação, modelos de exercícios oportunos e disciplina regulada.

O terceiro objetivo proposto referia-se ao aprendizado das coisas práticas. A necessidade de aprender as artes liberais consistia em saber, fazer e falar coisas; tal aprendizado deveria ser iniciado desde a tenra idade, pois “quanto mais cedo puderem ter proficiência nestas últimas, tanto melhor” (COMENIUS, 2011, p.9).

A concepção de infância em Comenius apresentava uma criança ativa, com capacidade de apreender por si mesma, cabendo aos responsáveis pela sua educação apenas o cuidado para que ela guardasse o que fosse bom, contribuindo para a própria virtude e respeito a Deus.

Em se tratando de disciplina regulada, Comenius descreveu como necessárias as repreensões em dois graus; primeiramente levantando a voz para um menino que fez algo indigno e, segundo, açoitando com varas ou palmadas para que os meninos não se esquecessem e cuidassem melhor de si. Mesmo considerando a idade mental infantil, o autor não dispensava o castigo físico.

A disciplina era um requisito fundamental para a educação da criança em Comenius. Comparando a educação da criança com a educação natural, ele propôs uma ação disciplinadora já que “não deixamos crescer à vontade a planta novinha, mas a amarramos a uma estaca, para que facilmente se endireite e ganhe força” (COMENIUS, 2011, p. 59).

Assim como em Erasmo, observa-se uma pressa em Comenius em imprimir na educação das crianças regras e condutas; “assim como é muito mais fácil envergar uma árvore ainda nova antes que cresça e se torne adulta, da mesma maneira pode-se rapidamente formar

a juventude em seus primeiros anos de infância, em vez de mais tarde” (COMENIUS, 2011, p. 53).

A concepção de infância em Comenius apresentava uma criança piedosa, ponto essencial que deveria estar presente em sua formação já no segundo ano de vida, “quando sua razão, como uma pequena flor, desabrochar e começar a distinguir as coisas” (COMENIUS, 2011, p. 67). Para exercitar a piedade, primeiro o adulto ou os filhos mais velhos deveriam manter as mãos postas na hora da oração e o silêncio, em seguida entoar palavras em louvor a Deus, ensinar a dobrar joelhos, além de apontar para o céu com o dedo o autor de todas as coisas. A Doutrina cristã deveria ser iniciada antes do fim do terceiro ano de vida.

A infância em Comenius era apresentada enquanto uma tábula rasa, o que antecedia os postulados do inglês J. Locke no final do século XVI. Sua inteligência era apresentada como uma forma de cera a ser moldada; qualquer impressão ficaria quando mole e após endurecer, permaneceria retida sem poder imprimir outra, a não ser com dificuldade e violência. Sendo assim, apontava a necessidade de proteger a criança ingênua da tenra idade até que tais impressões nela fixassem.

Para não perturbar o enraizamento da piedade no coração das crianças, será bom e extremamente necessário nessa idade protegê-la do mal: é preciso tomar todo cuidado para que nenhuma maldade ou sujeira, penetrando através dos olhos ou ouvidos das crianças, contaminem suas mentes (COMENIUS, 2011, p. 71).

No último capítulo do livro, tratou de como os pais deveriam preparar os filhos para a escola pública, em detrimento de uma vida em casa sem fazer nada ou a correr pelas ruas e se adestrar em um ofício. Para conseguir esse objetivo, os pais deveriam dizer como seria extraordinário ir para a escola e aprender as letras, pois delas sairiam “os magnatas, governantes, doutores, pregadores da palavra divina, senadores, etc., todos homens exímios, célebres, ricos e sábios, os quais são cercados de respeito por todos” (COMENIUS, 2011, p. 80).

Nesse momento, retoma-se o pensamento de Postman (2012) acerca da construção da tipografia como divisor de águas entre uma infância, até então inserida no meio dos adultos, com um novo espaço privativo para aprender as letras e assim, alcançar um futuro respeitável.

Para Cunha (2010, p.449) Comenius estava à frente do seu tempo por defender uma instituição educacional para fora do espaço doméstico; numa época em que tal espaço era responsável pelo suprimento dos saberes imprescindíveis à vida adulta e que mantinha a

criança junto dos mais velhos para aprender a maioria das técnicas e dos valores relacionados à vida profissional.

A concepção de aprendizagem para a criança em Comenius não deveria ser encarada como trabalho penoso; antes, como a mais doce brincadeira com livros e penas, devendo os responsáveis oferecer qualquer material ou outra coisa que pudesse estimular o amor pela escola.

1.2 A educação natural e negativa em Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nascido em Genebra, Suíça, foi considerado um pioneiro da educação infantil devido a sua leitura de diversidade entre o tempo de ser adulto e o de ser criança. Além da sua importância enquanto um dentre os pioneiros a pensar o lugar da infância no âmbito da sociedade Setecentista, observa-se em Rousseau uma perspectiva contrária aos ideais dos pioneiros da educação infantil em sua época, por negar a crença no conceito hegemônico de progresso e na civilização.

Enquanto nos manuais de Erasmo, Comenius, Rabelais, dentre outros, a preocupação baseava em inserir a criança em seus referidos contextos pela inculcação de conhecimentos e práticas moralizadoras, Rousseau propunha “a liberação do indivíduo, a exaltação da natureza e da atividade criadora, e a rebelião contra o formalismo e a civilização; muito antes do nascimento de Dewey, Montessori, Decroly” (ZACHARIAS, 2006, p.1).

Neste texto, as reflexões em Rousseau estarão centralizadas nos dois primeiros livros da obra *Emilio ou da Educação* (2004)¹⁷ que tratam especificamente da educação da criança numa perspectiva diferenciada para a sua época, por tentar conservá-la em sua forma original, preservando-a desde que viesse ao mundo.

O livro tem a história fictícia de um menino nobre - como a classe de infância tratada por Ariès e Erasmo - de nome Emilio, para o qual Rousseau dirigiu suas orientações do ponto de vista da saúde, conhecimentos e talentos - desde o nascimento até que, quando já homem, não precisasse de outro guia que não ele mesmo. Seu método era por ele considerado útil por

¹⁷ Tal obra foi dividida em cinco livros de acordo com as idades do sujeito em formação: idade da natureza: o bebê (infans); a idade da natureza de 2 a 12 anos (puer); a idade da força de 12 a 15 anos; a idade da razão e paixões de 15 a 20 anos e a idade da sabedoria e do casamento de 20 a 25 anos. Nessa dissertação, a análise dessa obra baseará nos dois primeiros livros.

“impedir que um autor que desconfia de si, não se perca em visões” (ROUSSEAU, 2004, p.29).

Em seu tratado de Educação, a infância era entendida como um momento na vida do homem no qual se via, pensava e sentia o mundo de um modo próprio, indo na contramão da concepção de infância que a reduzia ao mundo do adulto, comprimindo assim, sua natureza e sua capacidade de saber viver e ser feliz.

Depois de terem sufocado a natureza pelas paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formadas, e lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a saber viver e se tornar feliz” (ROUSSEAU, 2004, p.26).

Para Rousseau, a ação do educador deveria ser natural na medida em que retirasse as crianças das amarras da sociedade, evitando a inculcação de conceitos que estas não tivessem capacidade de entender. De três mestres que a pessoa pudesse ter como a natureza, os homens e as coisas, a criança deveria ser aproximada das ações da natureza, tornando-se dela discípula.

A educação negativa proposta por Rousseau consistia em impedir que as inculcações para a formação de um homem civil fossem amarradas às mentes das crianças. Valorizava, antes de qualquer ofício ou vocação, a condição humana.

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social (ROUSSEAU, 2004, p.11).

Nesse momento, observa-se seu distanciamento com os seus autores contemporâneos que entendiam por educação a formação de homens polidos e civis, pautando suas obras em manuais e métodos para uma conduta da infância aceita socialmente, como observado em Erasmo e Comenius. Para Carlota Boto (2011, p. 155), Rousseau pensava diferentemente de seus contemporâneos quanto aos progressos da razão por julgar que a civilização não aprimorou, mas corrompeu os costumes.

Rousseau, companheiro de viagem do movimento iluminista, não poderia ser com este confundido. Desconfiado do percurso adotado pelo gênero humano na rota da civilização, crítico dos progressos da razão humana por seu deslocamento da virtude, Rousseau dialoga com a Ilustração, legando-lhe inegavelmente rastros importantes. (BOTO, 1996, p. 26)

Rousseau (2004, p.221) não defendia como espírito de sua instituição o ensino de coisas às crianças, visava antes não deixar que entrasse em seus cérebros “senão idéias justas e claras”. Evidenciava-se assim, o não interesse em fazer com que seu aluno estivesse repleto de conhecimentos a serem desembulhados como mercadorias, tornando-os tagarelas no sentido de repetir meras palavras.

Quando se trata de examinar a criança, fazem-no desembulhar sua mercadoria; ele a exhibe, todos ficam contentes; em seguida, ele embrulha de novo o pacote e vai embora. Meu aluno não é tão rico assim, não tem pacote para desembulhar, nada tem para mostrar, a não ser ele mesmo (ROUSSEAU, 2004, p.205).

Ao visar “educar a criança na criança” eram evitadas projeções para o futuro desta, subtraindo-se de viver plenamente a infância, motivo esse reforçado pela alta taxa de mortalidade infantil decorrente da época. Observa-se o distanciamento com seus contemporâneos, como Comenius, que valorizava a aprendizagem das letras e diferentes línguas para assim, tornarem-se alguém respeitável. O autor descreveu a necessidade de que seu aluno chegasse à maturidade da infância vivendo feliz e plenamente a vida de criança.

Se a foice fatal vier colher nele a flor de nossas esperanças, assim, não teremos a chorar ao mesmo tempo a sua vida e a sua morte, não tornaremos mais amargas as nossas dores com a lembrança das que lhe tivermos causado (ROUSSEAU, 2004, p. 209).

Em se tratando de tais projeções, o autor questionava a “mania de um ser tão passageiro como o homem sempre olhar para longe, num futuro que vem tão raramente, e desdenhar o presente de que tem certeza!” (ROUSSEAU, 2004, p.78). Por isso, sua infância era vista a partir de um princípio ativo que valoriza o presente: ser criança.

Para Boto (1996, p.28) Rousseau declarou sua indignação perante o modelo derivado da pedagogia jesuítica que conduzia o educando a um jugo pelo qual o tempo era preenchido mediante critérios tão rígidos quanto inúteis e que vedava a espontaneidade e o princípio ativo da criança. Rousseau apontava para a necessidade de conduzir a criança à luz de um posterior uso autônomo da vontade; porém, “dizer que a natureza quer que as crianças sejam crianças, não significava dizer que devemos fazer a vontade das crianças” (BOTO, 2011, p. 234).

Rousseau apontou para o perigo de a criança afastar-se do caminho da natureza a partir do momento em que utilizasse de princípios para a destruição, para dar ordens desenvolvendo suas fantasias e abordou algumas máximas para manter-se no caminho da natureza:

No auxílio que lhes prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará enquanto não se a fizer nascer, dado que ela não pertence à natureza. 3ª máxima (ROUSSEAU, 2004, p. 81).

Rousseau posicionava-se contrário à primazia da razão em Locke no que se referia à educação das crianças. Para ele, “conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não eram coisas para uma criança” já que a “natureza que quer as crianças sejam crianças antes de serem homens” (ROUSSEAU, 2004, p.91).

A partir de uma educação negativa, contrária aos ideais da civilização e progresso, o autor criticava as fórmulas de polidez, as lições verbais, o estudo das línguas, a descontextualização no ensino de história, geografia, geometria e alerta do perigo das fábulas e dos livros. Suas críticas iam em direção ao ensino baseado em “palavras, mais palavras, sempre palavras” (ROUSSEAU, 2004, p.121).

Suas críticas às fábulas, às artes, ao teatro, ao romance, evitariam que a criança fosse seduzida pela “ilusão”, considerada por ele perniciososa; devendo a dimensão lúdica e a imaginação ficar fora do aprendizado infantil. Esta forma de pensar exprimia uma leitura profundamente controladora do que deveria e do que não deveria ser ensinado à criança, assim como pensava Platão.

O perigo das fábulas era apontado por Rousseau (2004, p. 128) ao questionar sobre “como podemos ser tão cegos ao ponto de chamar as fábulas de a moral das crianças, sem imaginar que o apólogo ao diverti-las, engana-as”? Mesmo que as fábulas pudessem instruir aos homens, para o autor, elas instruíam e seduziam as crianças baseadas em mentira; sendo a forma mais correta de educar a criança através da revelação da verdade, sem rodeios, sem que

ela tivesse depois o trabalho de desvendá-la. Na busca por “saber-verdade”, a ficção seria uma espécie de engano na formação infantil.

Para Walter Benjamin (1993, p.235), com o Iluminismo nascera o livro infantil; a partir daí a pedagogia colocava o programa de remodelação da humanidade no sentido de formar uma criança supremamente piedosa e boa. Nesse sentido, surgiram os livros e fábulas edificantes e moralistas que, para o autor, eram responsáveis pela infantilização da criança, já que esta passaria a ser distraída a partir de invenções preconceituosas feitas pelos adultos.

Em sua visão, as crianças encantam-se com as fábulas não por suas lições de moral antes, pelas figuras e falas dos animais. Nesse sentido, não estão construindo seu mundo de forma significativa, sendo necessário para essa construção o contato com o mundo do adulto e a exploração de suas coisas/detrítos (ferramentas).

Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. Desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil (BENJAMIN, 1993, p.237).

A discussão levantada por Benjamin aponta para a necessidade de inserir a criança em contato com as substâncias “puras e infalsificáveis”, advindas da natureza e das ferramentas construídas pelo homem, para uma construção significativa de seu mundo, em contraposição à falsificação advinda de uma infantilização e diferenciação do seu universo com o do mundo adulto.

Para Boto (1996, p.26), Rousseau criticava aqueles que norteavam a pedagogia exclusivamente civil ou para formar o cidadão. Na busca pela formação do homem, o autor evitava principalmente dar à criança vãs fórmulas de polidez, que serviam de “palavras mágicas para submeter à sua vontade tudo o que a rodeia e para obter imediatamente o que lhe agrada” (ROUSSEAU, 2004, p. 84).

Para Rousseau (2004, p. 94), o aluno deveria “receber lições somente da experiência”, guiadas pelo mestre, em detrimento de lições verbais. Considerava inúteis os estudos das línguas na primeira infância (até doze anos), destacando que os pedagogos ensinavam tais palavras, mera palavras com a convicção de que “será uma maravilha se algo de tudo isso lhe puder ser útil uma só vez em sua vida” (ROUSSEAU, 2004, p.122).

Julgando ensinar-lhe a descrição da terra, só lhe ensinamos a conhecer mapas; ensinamo-lhes nome de cidades, de países, de rios, que ela não concebe que existam em outra parte que não sobre o papel onde lhe mostramos. Lembro-me de ter visto em algum lugar uma geografia que começava assim: Que é o mundo? É um globo de papelão (...) Afirmando que não há uma só criança de dez anos que, com as regras que lhe forneceram, saiba ir de Paris a Saint-Denis. Afirmando que não há nenhuma que, com um mapa do jardim de seu pai, seja capaz de seguir suas curvas sem se perder (ROUSSEAU, 2004, p.123).

Nessa lógica, Rousseau apontava como erro o estudo descontextualizado e não apropriado ao entendimento da criança. Apontava para o erro no ensino da história baseado somente na coleção de fatos, sendo de difícil apreensão para as crianças, por não ser entendida enquanto ação dos homens por meio de suas relações sociais.

O autor alertava para o perigo do uso dos livros enquanto único instrumento didático, podendo limitar a visão do aluno àquilo que estava impresso. Ao suprimir todos os deveres das crianças, o autor suprimia os livros, considerando-os como instrumento de maior miséria (ROUSSEAU, 2004, p.134).

Sem estudar nos livros, a espécie de memória que uma criança pode ter não permanece por isso ociosa. Tudo o que ela vê, tudo o que ela ouve a impressiona e ela lembra; guarda em si mesma o registro das ações e das palavras dos homens, e tudo o que a rodeia é o livro no qual, sem perceber, ela enriquece continuamente sua memória, enquanto espera que seu juízo possa aproveitá-lo (ROUSSEAU, 2004, p.128).

A abrangência desses diferentes aspectos instrucionais remetia à necessidade de atribuir significado ao que seria ensinado às crianças para que entendessem o que seria útil na orientação de sua vida.

Não, se a natureza dá ao cérebro de uma criança essa flexibilidade que o torna próprio para receber todo tipo de impressões, não é para que gravemos nele nomes de reis, datas, termos de heráldica, de esfera, de geografia e todas essas palavras sem sentido nenhum para sua idade, e sem nenhuma utilidade para qualquer idade que seja, com que massacramos sua triste e estéril infância, mas sim para que todas as idéias que ela pode conceber e lhe são úteis, todas as que se relacionam com sua felicidade e um dia devam ajudá-la a compreender seus deveres, nele se gravem desde cedo em caracteres indeléveis e lhe sirvam para que se oriente durante a vida de uma maneira que convenha a seu ser e a suas faculdades” (ROUSSEAU, 2004, p.127).

A concepção de infância em Rousseau seguia na direção oposta ao mundo do adulto consistindo em viver plenamente um período que deveria ser alegre, feliz e natural, evitando inculcamento de práticas e saberes desinteressantes e sem sentido – na percepção e escolha do mestre. Para isso, sua educação negativa, consistia na retirada da criança das amarras da sociedade para evitar o contato com os preconceitos que circulavam na vida social em detrimento de uma educação natural, que visava a formação do indivíduo enquanto capaz de sentir-se humano.

1.3 Froebel: a educação ativa e o potencial da criança para conhecer as coisas, amar a Deus e a natureza.

A concepção de infância tecida pelos clássicos que sobre ela teorizaram na Modernidade baseou-se na premissa de considerar a criança com potencialidades a serem desenvolvidas pelas ações pedagógicas. Dentre esses autores, também destaca-se as ideias de Froebel (1782-1852).

A concepção de infância pautada nos ideais advindos do debate pedagógico na França, desde o Iluminismo enciclopedista à Revolução repercutiu no final do Império brasileiro e início da República (BOTO, 1996, p.16). A discussão pedagógica nesse período estava pautada nos ideais liberais de construção do espírito público de formação do Estado-nação a partir de um modelamento para a civilização.

Froebel (1782-1852) valorizava a infância enquanto momento de adaptação à natureza e desenvolveu pressupostos para uma educação ativa que contemplava a manifestação do divino no homem e em sua atividade espontânea e livre; manifestação esta considerada como finalidade da educação e de toda a vida.

Ao tratar da formação da infância em a *Educação do homem*, Froebel (2001) alertava para o perigo da divisão da vida humana em detrimento de uma visão da totalidade humana; ele considerava o desenvolvimento humano como uma evolução que se iniciava desde o primeiro momento e que se desenvolvia de maneira contínua e ininterrupta.

Nada é mais prejudicial e destruidor que estabelecer, na sucessão constante de cada vida, etapas excessivamente separadas uma das outras, distinções e divisões que nos impedem de ver o que há de contínuo, de perene em cada evolução vital, o que constitui sua unidade e substância. Especialmente errônea é a separação das diversas fases de crescimento, das várias idades: menino e menina, adolescente, jovem e moça, homem e mulher, ancião e anciã. Tais fases não estão realmente separadas; a vida nos ensina que não há descontinuidade entre umas e outras, mas que essas fases formam uma sucessão realmente indivisível (FROEBEL, 2001, p.36).

Nesse sentido de valorização de cada etapa da vida, o autor destacou a tendência nas práticas entre pais e educadores em depreciar os primeiros estágios de desenvolvimento, tornando-se prejudicial para o garoto a preparação prematura de uma atividade e desempenho de um emprego sendo que “nem a criança, nem o jovem, nem o homem devem ter outra aspiração senão a de serem em cada período da vida o que esse período exige”; considerando cada uma das etapas como “flor nova saída de brotos saudáveis”.

A infância em Froebel era considerada como o germe da atividade futura do homem, porém não se referia à perspectiva de projeções adultocêntricas, antes, pontuava a necessidade de desenvolvimento suficiente em cada etapa da vida inclusive na infância, uma vez que “o mundo e a vida se desenvolvem na criança e para a criança” (FROEBEL, 2001, p.41).

Froebel referia-se à necessidade de uma educação ativa contrária a visão de trabalho de sua época, considerada superficial, atividade de produção que pesava, oprimia, matava, e apontava para a superação por uma concepção de trabalho que se estendesse à vida envolvida como um princípio vivificador, com motivo transcendental, eterno.

Há, pois, um duplo fundamento, um duplo motivo interior e exterior – e como o primeiro encerra o segundo, um motivo transcendental, eterno – para que o homem, desde que nasce e começa a desenvolver-se, aprenda quanto antes a trabalhar, a produzir, a manifestar sua atividade em obras exteriores (FROEBEL, 2001, p. 40).

Para o autor, as crianças e homens que eram absorvidos pelo conhecimento, pelo trabalho intelectual, “pelo que carecem de configuração material e exterior” e descuidavam do trabalho manual, não desenvolviam de maneira viva tudo o que era e tudo o que possuía. Nessa pressa de Froebel em não atrasar a educação para o verdadeiro trabalho, considerava o ensino da religião na infância como meio essencial para seu desenvolvimento, uma vez que “trabalho e religião marcham juntos; juntos nasceram”.

A religiosidade – a vida interior em Deus e com Deus em todos os momentos da existência, em todos os estados da alma – muito dificilmente se manifesta com a plenitude de sua energia, se não tiver sido despertada desde a infância (FROEBEL, 2001, p. 41).

Registrado o perigo das divisões da vida em fases, o autor esboçou sucessões de fenômenos humanos desde o primeiro momento de sua existência até o momento de saída da infância, registrando momentos como 1) a primeira infância, 2) o menino e 3) o garoto, apontando que “intervimos destrutivamente na natureza do menino quando a contrariamos em sua evolução” (FROEBEL, 2001, p. 235).

Na educação da primeira infância destacou o desenvolvimento da palavra como a causa da separação entre o sujeito e o mundo exterior que, até então, confundiam-se. Da mesma forma que a palavra, Froebel destacava a necessidade de desenvolver os membros e sentidos evitando a “lentidão do corpo que leva inevitavelmente à frouxidão do espírito” (FROEBEL, 2001, p.45).

Seguindo sua linha evolutiva, na segunda etapa do desenvolvimento, a educação do menino apresentou-se como um momento de compreensão da natureza interna relacionada com o ambiente e o mundo interior. Nesse momento, a criança conseguiria nomear o que a cercava e desenvolver a atividade dos membros e dos sentidos interiores, exteriorizando-os.

Para o desenvolvimento interior da criança, Froebel destacou a importância das brincadeiras e jogos; a quebra ou destruição destes materiais estava apresentada como necessidade da criança que desejava conhecer a estrutura interna do que a cercava.

O menino interessa-se por tudo que entre no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido; nada é tão insignificante que não constitua para ele um verdadeiro descobrimento; porém, tudo deve ter vida neste pequeno mundo: nada deve estar morto ali, porque, do contrário, obscurecer-se-ia penosamente o limitado círculo da sua existência. Porém, a criança gostaria de saber por que lhe interessam as coisas; gostaria de conhecer as suas propriedades e a essência íntima, para chegar, por esse caminho, a compreender a razão de suas próprias inclinações, a conhecer a si mesma. Por isso, examina os objetos e os observa com todos os sentidos; por isso, os quebra e destrói; por isso, também os leva à boca e os morde; ou pelo menos se esforça em mordê-los (FROEBEL, 2001, p.56).

Outra preocupação foi a educação metodicamente ordenada para os sentidos: a capacidade de percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, não palavras. Segundo Eby (1976, p.391), alguns educadores como Froebel, seguidor de Pestalozzi, procuraram, “muito diligentemente, os pontos de partida de toda a instrução e encontrou-os na percepção de objetos pelos sentidos” o que derivou em seu currículo as lições de coisas.

A expressão percepção, utilizada com frequência pelo autor, revelava o esboço de uma pedagogia que teria basicamente os moldes da Psicologia. Froebel, assim como Pestalozzi, é apontado como influenciador do referido método nos manuais didáticos e nos compêndios de pedagogia. Valdemarin (2004, p.6), porém, atribui ao empirismo, teorização sobre o conhecimento elaborada por Francis Bacon, John Locke e David Hume, nos séculos XVII e XVIII a influência determinante no método de ensino intuitivo.

Observa-se em sua escrita o desejo em despertar o adulto para que valorize e potencialize o desenvolvimento natural da criança, afinal, “tudo o que a criança chega a ser está já nela potencialmente – quando a criança chegar a ser educada com sucesso, será tão-somente um desenvolvimento de sua própria natureza” (FROEBEL, 2001, p. 53). Por isso, o autor chama a atenção dos pais que, como dirigentes da criança nessa fase, atentem para as suas intermináveis perguntas e “não ignore seus conhecimentos, não repreenda severamente” nem os afastem aprendendo com seus filhos a intuição e a força vital que tudo anima (FROEBEL, 2001, p.67).

Ao se tratar da terceira fase da infância, a educação do garoto, referiu-se ao momento de aprender, de interiorizar o exterior pois, na medida em que faria distinção entre a palavra e a coisa, o garoto converter-se-ia em aluno. A escola, para Froebel, daria ao garoto/aluno o conhecimento e a consciência da natureza e da vida interna das coisas e de si mesmo; esta “ensina-lhe as relações que existem entre as coisas, as relações dessas com o homem e também com Deus, fundamento vivo, unidade consciente de todas elas” (FROEBEL, 2001, p.86).

A educação em Froebel visava desenvolver o homem, física e espiritualmente, harmonizando-o com a natureza, uma vez que ele “é essencialmente bom, tem qualidades e impulsos que são bons em si mesmos” e “nenhuma qualidade humana é fundamentalmente má, a não ser que chamemos defeituoso, corrompido e mau em si mesmo o infinito, o frágil e corporal, com suas naturais propriedades e conseqüências” (FROEBEL, 2001, p. 81).

Na concepção de infância de Froebel estava intrínseca a necessidade de desenvolvimento da condição humana, com todos os seus poderes funcionando harmonicamente em relação à natureza e à sociedade.

Esse sentimento moderno de infância advindo da escrita analisada dos ‘pioneiros da educação infantil’ atravessou séculos e encontra-se, na contemporaneidade, em processo de desaparecimento. Neil Postman, herdeiro da abordagem de Ariès, “desafiou o repertório contemporâneo no campo da educação, quando, no princípio dos anos 80 afirmou que o tal sentimento que acompanhara a modernidade estaria desaparecendo” (BOTO, 2002, p.12).

Ao afirmar isso, Postman (2012) defende que a inocência da criança, acompanhada pelo sentimento de vergonha e presença de segredos tem sido extinta através da leitura acessível a todos e da ação da mídia eletrônica, que destrói a linha divisória entre infância e idade adulta ao homogeneizar as mentalidades.

Outro motivo para esse desaparecimento tem sido a transformação da criança em aluno; dos jogos infantis em coisa de adultos, onde reina a supervisão e competitividade em detrimento da espontaneidade; do aumento da gravidez adolescente e doenças venéreas; do consumo de drogas; da perda no conceito de maneiras; nos modos de vestir; hábitos alimentares, dentre outros. Tudo isso devido à universalização e banalização do sentimento de vergonha e dos segredos, que outrora eram reservados aos adultos.

Essa análise é necessária por impor uma reflexão acerca de discursos contemporâneos que, ao tecerem críticas ao mundo medieval, caracterizando-o pela ausência do sentimento de infância, cultuam o Renascimento e a Modernidade pela “invenção” dessa categoria, esquecendo-se que, na atualidade, esta tem desaparecido e/ou a tornado adulto-criança. É uma forma de analisar a concepção de infância a partir de um olhar de *longa duração*.

A incursão na história do pensamento desses autores é imprescindível para o estudo acerca dos vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas nas escolas de primeiras letras da província alagoana uma vez que tais discursos e práticas estavam permeados pelas discussões e embates advindos dos teóricos da Modernidade.

No estudo desses autores, observa-se uma problematização acerca da infância e da necessidade posta de transformá-la em “aluno”, a partir da escolarização pautada enquanto um projeto de civilização. Tais questões advindas do mundo europeu resultaram em discussões acerca de um modelo de Instrução Pública a ser implantado nas províncias brasileiras, como a alagoana, e em um (re) ordenamento sócio-pedagógico - como criação de espaços de formação de professores - para atender essa nova demanda.

2. ORGANIZAÇÃO, LEGISLAÇÃO, INSPEÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INSTRUÇÃO DA INFÂNCIA NO PERÍODO IMPERIAL

No capítulo anterior foram abordadas as projeções relativas ao entendimento de infância esboçado pelos clássicos modernos. A revisita aos autores e seus respectivos conceitos permitiu-nos dar uma sustentabilidade ao que foi de certo modo reproduzido como teoria e inspiração para a escolarização da infância no Brasil oitocentista.

Para a compreensão de como os conceitos desses autores atravessaram a escolarização desse período no país, torna-se necessário entender as tentativas de organização do sistema de ensino, assim como a legislação que o regulava, bem como a prática dos profissionais¹⁸ nelas envolvidos, professores, alunos, diretores gerais de ensino, inspetores, além de abordar de que modo funcionou o curso normal de Maceió.

2.1 Ideais advindos da Modernidade e atuação do Estado na formação escolar da infância

A “modernidade nasce como uma projeção pedagógica”, assim se expressa Cambi (1999) para definir o período que se estende a partir do Renascimento no século XVI. Para tal projeto educativo, por ele considerado como complexo, dialético e contraditório, por pretender ao mesmo tempo emancipação e modelagem humanas, teria na figura do Estado o seu centro impulsionador.

A constituição da identidade nacional brasileira, e conseqüentemente, da forma escolar de educação, implementada ao longo do século XIX, estava permeada de tensões sociais e projetos políticos em conflitos. Para Gondra e Schelbauer (2008, p.27) o que estava em jogo, nas guerras de Independência e nas revoltas regenciais, era a disputa pela interpretação do Brasil e pela definição do ser brasileiro, em meio a debates locais e provinciais.

Mattos (2004, p.225) conceituou tal contexto como “tempo saquarema”, onde o Estado brasileiro seria construído a partir da constituição de uma classe senhorial.

¹⁸ Nesse momento, a profissão docente não estava regularizada por falta de diretrizes e normas que contemplassem indistintamente todos os professores. Nesta dissertação, especificamente no terceiro capítulo, na caracterização das escolas de primeiras letras, será descrito tal cenário em que professores desenvolviam práticas isoladas tanto no que dizia respeito ao espaço físico quanto à formação e utilização de métodos pedagógicos.

Presidentes da província e chefes da legião da Guarda Nacional; bispos e juízes municipais, de paz e de órfãos; membros das Redações e redatores de jornais locais; empregados das faculdades de medicina, dos cursos jurídicos e academias e juízes de direito; comandantes superiores da Guarda Nacional, párocos e médicos; chefes de Polícia e professores – todos esses e alguns mais, em graus variados e situações diversas, nos níveis local, municipal, provincial ou geral, tornaram-se peças estratégicas no jogo de construção do Estado imperial e da classe senhorial (MATTOS, 2004, p.225).

A discussão acerca da formação do Estado no contexto brasileiro é importante para entender o conceito de infância sobre o qual nos interessa abordar, pois a constituição da identidade Nacional fora projetada para o interior das escolas públicas, que passaram a atender os grupos sociais economicamente pobres a partir do século XIX. Com a necessidade de construir um povo e uma nação, o Estado estabelecia “hierarquias e distinções sociais marcadas pela criação de instituições educacionais destinadas a públicos distintos” (GONDRA; SCHELBAUER, 2008, p. 29).

Havia uma diversidade no maquinário escolar moderno. Isso porque “não existe *uma* cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos”; ao contrário “a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um efeito de sentido, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 2008, p.208). O que se chama, portanto, de “cultura brasileira” nada tem de homogêneo e uniforme, e nunca poderá entrar em bitolas jurídicas. A sua forma complexa e mutante resulta de interpenetrações da *cultura erudita*, da *cultura popular* e da *cultura de massas* (BOSI, 2008, p. 217).

Referindo-se às diferentes culturas, observa-se um público destinado a frequentar o Colégio Imperial de Pedro II e os cursos superiores de Medicina e Direito, um conjunto de cidadãos e súditos do Império que teria a instrução elementar, por meio das escolas públicas de primeiras letras, considerada como um dos mecanismos fundamentais para a constituição de laços e identidades a partir de seu caráter civilizatório, e um grupo excluído por não ser considerado sequer cidadão.

A construção da Nação brasileira estava permeada por debates entre esses diferentes grupos; a caracterização destes em liberais exaltados e conservadores bem como a disputa pelo controle dos rumos políticos e conseqüentemente escolar levou a um “desassossego” (ANANIAS, 2012, p.39) caracterizador do primeiro período após a independência política de Portugal.

A necessidade de garantir unidade nacional foi veiculada pela ação do Estado na tentativa de transmitir conteúdos e valores morais e culturais a ele desejáveis. Para Cambi

(1999), o Estado Moderno nasceu centralizador e controlado pelo soberano em todas as suas funções e distribuiu capilarmente pela sociedade o exercício efetivo do poder através de um sistema de instituições de controle como a escola.

A necessidade de elaborar um projeto de escola para a infância estava presente na Primeira Constituição brasileira de 25 de março de 1824¹⁹ - momento em que, ao menos legalmente, a escola de primeiras letras passou a ser gratuita; fez previsões para que fossem criados no país colégios e universidades; centralizou a administração do ensino sob responsabilidade do governo central e instituiu o ensino da religião católica como parte obrigatória dos currículos e programas. Schelbauer (2005, p.135) considera o século XIX como o “Século da Instrução Primária” por ter sido o período em que culminou com a intervenção do Estado na criação da escola primária obrigatória, laica e gratuita e na organização de sistemas nacionais de ensino.

Considerando que as mudanças projetadas tiveram como origem o pensamento moderno, Cambi (1999, p.198) lembra que “mudam também os meios educativos: toda a sociedade se anima de locais formativos, além da família e da igreja, como ainda da oficina, também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais (hospitais, prisões ou manicômios)” agem em função do controle e da conformação social, operando no sentido educativo; entre essas instituições, a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade).

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos, etc). (CAMBI, 1999, p.201).

¹⁹ A Constituição brasileira de 1824 seguiu as diretrizes liberais que estabeleceram a garantia de liberdade e igualdade na instrução dos cidadãos. Para Fernandes (2008) tal liberalidade referia-se a uma democracia senhorial do império que embrulhara as causas verdadeiras da igualdade maior e da liberdade do cidadão no papel sujo do faz-de-conta e da torpeza. Porém tal “democracia a partir de cima, choca-se hoje com as sólidas pressões que buscavam definir um novo eixo político para o Estado, liberando igualmente a revolução nacional e a revolução democrática” (FERNANDES, 2008, p.224).

O Estado centralizador, porém, enquanto realidade histórica, não se transformaria em si e por si. Havia uma denúncia a ser feita contra um Estado que espoliava os cidadãos de seus direitos, a Nação de seu caráter de comunidade nacional, e que só se realizava em favor do crescimento do privilégio e dos privilegiados; usado “*socialmente* contra a coletividade” (FERNANDES, 2008, p.221).

Ao estudar a sociogênese do Estado, o sociólogo alemão, Norbert Elias analisou o momento em que na sociedade francesa surgiu a máquina duradoura e especializada para a administração do monopólio e o controle sobre o exército e a tributação que esta passou a assumir. Para o autor, “apenas quando surge esse monopólio permanente da autoridade central, e o aparelho especializado para administração, é que esses domínios assumem o caráter do Estado” (ELIAS, 1993, p. 98).

Ao estudar o processo civilizador, Elias questionava como os homens se tornaram educados e começaram a tratar-se de modo mais cortês mesmo sob pressão de competição e diversificadas funções. Segundo o autor,

[...] do período mais remoto da história do Ocidente até os nossos dias, as funções sociais, sob pressão da competição, tornaram-se cada vez mais diferenciadas. Quanto mais diferenciadas elas se tornavam, mais crescia o número de funções e, assim, de pessoas das quais o indivíduo constantemente dependia em todas suas ações, desde as simples e comuns até as complexas e raras à medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social (ELIAS, 1993, p.195).

O autor utiliza-se do termo ‘configuração’ para referir-se à formação social baseada na interdependência entre os indivíduos. Cada ação individual dependeria de uma série de outras, que por sua vez modificariam a própria figura do grupo social. Elias demonstra que a estrutura do comportamento civilizado está inter-relacionada com a organização social, sob a forma de Estado, a qual determina uma profunda evolução no sentimento de vergonha e de constrangimento, exigidos para a convivência social. Todas essas exigências do ponto de vista formativo passaram a esboçar o modelo de formação do aluno. Sua perspectiva, segundo Veiga (2002, p. 94), está

na concepção da dinâmica das relações presentes entre os indivíduos e a sociedade, não como dois objetos distintos que se inter-relacionam, mas na percepção da existência de uma inerradicável interdependência das funções individuais, na qual cada pessoa singular está em dependência funcional de outras.

Considerando a necessidade atribuída pelo Estado de adaptar cada vez mais cedo os indivíduos a essa teia social, é importante destacar a tentativa de utilizar a lei como prática ordenadora das relações sociais, como prática mesmo de coerção social. Para que tais valores fossem inculcados desde cedo nas crianças; caberia à legislação escolar esse papel de ordenador de comportamentos e saberes na vida infantil.

Para a análise da sociedade brasileira do século XIX, evidentemente não é possível a transposição dessa longa experiência dos processos civilizadores das nações europeias. Para Veiga (2008, p.160), por exemplo, não se pode falar no Brasil de centralização de força física por parte do Estado devido a existência de senhores de escravos que dispunham de autonomia para uso da violência, desde o período colonial ao Império. Tais mecanismos afirmavam a superioridade da classe de senhores cujos interesses eram prevaletidos ante os das demais camadas sociais dispondo de instrumentos de violência como forma da civilização.

Ao tratar da transição do processo do trabalho escravo pelo assalariado, no final do Império, Saviani (2008) destaca a dificuldade que tais senhores encontravam para adaptar-se a nova realidade, uma vez que deveriam estar assegurado de eventuais prejuízos, impondo um processo gradual e seguro. “O novo liberalismo referido por Bosi tinha como bandeira a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil, impondo-se como o grande divisor de águas entre a fase mais estável do Segundo Império e a sua longa crise que culminaria, vinte anos mais tarde, com a Abolição e a República” (SAVIANI, 2008, p.162).

A educação foi chamada a participar desse debate, visando “transformar a infância abandonada, em especial, os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas” (SAVIANI, 2008, p.163).

As leis foram utilizadas como mecanismo importante na constituição da unidade nacional; apresentou-se como mediadora para tal construção. Para Ananias (2012, p.40), a aplicação desta na sociedade escravocrata e latifundiária viria consolidar a vitória da aristocracia rural que defendia uma monarquia centralizada em detrimento dos movimentos sociais dos liberais exaltados.

Tornava-se clara a conotação pedagógica implícita na ação legislativa: a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação. Gondra e Scheulbauer (2008, p.41) refere-se à construção de leis gerais como força educativa, onde o Estado pretendia assumir forma e força para evitar o estilhaçamento do vasto território.

Um exemplo dessa lei geral enquanto força educativa refere-se ao *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte* (lei 1331 A, 17/02/1854, onde transparecia a presença da coerção externa; conceito eliasiano referente ao “controle mais complexo e estável da conduta cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse” (ELIAS, 1993, p.196). Tal característica é apresentada por modelos impostos como a que responsabilizava e multava de “20\$ a 100\$” os “paes, curadores ou protectores” que tivessem em sua companhia meninos maiores de 7 anos sem impedimento psíquico ou moral sem o ensino pelo menos do primeiro grau. (Art. 64 lei 1331).

No referido regulamento havia exigência para o ingresso e permanência dos alunos nessas instituições. Não eram admitidos aqueles menores de cinco anos ou maiores de 15, meninos que padecessem de moléstias contagiosas, os que não estivessem vacinados e os escravos. Segundo a lei, havia, para tanto, subsídio de despesas de fornecimento de livros e outros objetos necessários e, aos indigentes, o fornecimento de vestuários a serem conservados, já que estavam sob fiscalização.

O estudo de tal regulamento remete ao conceito eliasiano de coerção externa e demonstra a tentativa de adequação da criança brasileira a um molde educativo e civilizatório. As exigências feitas em relação ao ingresso e a permanência dos alunos nas instituições a partir de uma imposição superior explicitavam em parte o problema de não frequência ou frequência flutuante dos alunos, já que ajudava a lembrar o pouco uso das letras no futuro dessas crianças.

Veiga (2008) retrata as ações normatizadoras da escola como uma tentativa de homogeneização dos comportamentos pelo desenvolvimento de saberes e do sentimento de vergonha e embaraço, caracterizando-a como individualizadora e segregadora devido a utilização de testes escolares, testes psicológicos, estigmatizações de classe, gênero e origem étnico-racial e procedimentos disciplinares.

A falta de dependência funcional das famílias pobres em relação à escolarização pode ser observada pela necessidade de uma legislação como forma de coerção externa. Por não se sentirem pertencentes ao ideal imaginário de nação, havia a necessidade de uma combinação entre o mecanismo monopolizador dos saberes elementares e a organização geracional nas

relações entre o Estado e as populações. Nessa relação, caberia ao Estado fornecer escola pública e gratuita (direito) e as famílias se tornariam obrigadas a encaminhar seus filhos para frequentá-la (dever).

Para além da legislação, os livros didáticos, as instituições de ensino, impressos pedagógicos de alunos e professores tiveram esta mesma missão, qual seja, de ordenar saberes, unificá-los e divulgá-los nas escolas de primeiras letras. A modelagem também se dava na constituição de instituições como a Escola Normal para a unificação da formação docente; tais temas serão tratados mais especificamente nos tópicos seguintes.

2.2 A legislação primária e o olhar preconceituoso da elite letrada da província alagoana acerca do professorado primário

A necessidade das leis no cenário da escola brasileira desenhado nos discursos liberais no Império parecia sintonizada com o discurso de civilização advindo da Modernidade que objetivava a passagem do estado da natureza ao estado social, da vida considerada selvagem à vida dita civilizada, devendo ser iniciado tal processo na mais tenra infância.

Os autores considerados modernos e pioneiros da educação infantil, por terem tratado da especificidade do cuidado e educação dessa criança, revelaram uma preocupação com o desenvolvimento de um espírito ativo e ao mesmo tempo modelado por bons exemplos de virtude e piedade de acordo com um perfil de comportamento projetado como civilizado.

Os estudos referentes à infância escolar podem ser reveladores sobre o perfil de um grupo social. As diversas instituições por ela responsáveis como família, abrigo, escola, cumpriram um papel fundamental para a formação desse indivíduo nos moldes desejados pela sociedade vigente.

A escola do período imperial tornou-se o principal lugar de aculturação da infância; o olhar de políticos, bacharéis, médicos, literatos e religiosos voltou-se a ela descrevendo o Brasil do século XIX a partir de uma visão etnocêntrica como uma “vasta massa a ser plasmada à luz dos que percebiam o mundo tido como polido, culto e civilizado” (GONDRA; SCHELBAUER, 2008, p.270). Entende-se por aculturação de um povo o ato de “sujeitá-lo, ou no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior” (BOSI, 1992, p.17).

Na segunda metade do século XIX no Brasil, para Madeira (2008, p.52) “os homens de letras se colocavam como missionários do progresso instituído pela civilização ocidental” e, com os olhos voltados para países europeus, considerados avançados, buscavam modelos de organização social que deveriam ser implementados.

Dentre a grande massa a ser polida e civilizada no cenário brasileiro do século XIX, descrita por Gondra e Scheulbauer (2008), estavam inclusas as crianças, sobretudo aquelas de grupos sociais economicamente pobres. A entrada destas na cena social reestruturou toda uma concepção de infância influenciando a produção e comercialização de jogos e materiais lúdicos, as vestimentas, livros, materiais didáticos, dentre outros, no trato com o trabalho infantil, que passava a ser visto como pernicioso.

Para a análise da organização das escolas de primeiras letras, não podem ser desvinculadas as iniciativas voltadas para a formação dos professores. Villela (2010) aponta para a “funcionarização” nos primórdios da profissão docente a partir do momento em que estes procuravam se constituir num corpo administrativo autônomo e o Estado buscava garantir o controle da instituição escolar.

A busca por esse processo de homogeneização, unificação e hierarquização levou a elite letrada das diversas províncias a adotar uma postura reguladora por meio da criação de leis e da presença de inspetores e diretores na instrução pública. O médico Tomaz do Bomfim Espíndola, inspetor provincial, por exemplo, considerado um destaque dos homens de letras da província de Alagoas, adotava um discurso regulador da conduta do professor em sala de aula, propondo projetos de leis, mesmo reclamando das poucas providências tomadas em relação à elas. Em se tratando da reforma da escola primária, ele insistia em:

“2º Decretar o regimento interno, methodo de ensino, a divisão do tempo e distribuição do trabalho, a disciplina e o programa de ensino.

4º Uniformisar o ensino por compêndios escolhidos adoptados pela inspectoría geral dos estudos, que deverão ser annual e convenientemente fornecidos, máxime aos meninos pobres, de accordo com as forças monetárias da província, fazendo-se efectiva a disposição dos arts. 43 e 44 do regulamento de instrucção primaria de 1853.

5º Reprar a liberdade da propagação da instrucção primaria, tornando-a de alguma sorte obrigatória, e logo que não podemos adoptar o systema obrigatorio *in totum* ao menos seja regradada esta liberdade por meio de imposições e indirectas, a assembléa provincial faça de sua parte o que poder, não cansando de reconmendar às autoridades ecclesiastics, civis e policiaes que auxiliem no que estiver ao seu alcance o ensino publico (ESPINDOLA, 1866, p. 17).

Analisando a escrita dos homens de destaque das letras da província de Alagoas, como Espíndola e Craveiro Costa, observa-se uma frustrada tentativa de se utilizar da lei para organizar e regular a escola imperial, sendo esse fracasso na aplicação das leis apontado por eles como causa da politicagem, poder de mando e descaso. É interessante pontuar que alguns aspectos da legislação eram aplicados e efetivados, porém a maioria do que era regulamentado não funcionava, para eles, devido ao desinteresse da camada senhorial em atender a demanda de escolarização para as classes menos abastadas.

João Craveiro Costa era um jornalista alagoano que contribuiu com sua escrita por ressaltar os avanços da escola no período republicano. Como contraponto, avaliava de forma negativa o modo como o século XIX tratou o sistema de ensino na província. Estas críticas estão na sua principal obra *Instrução Pública e Instituições culturais de Alagoas*, que foi reeditada em 2011 pela Edufal, sob o título *João Craveiro Costa Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & outros ensaios*.

Tal publicação dos anos de 1930 foi o resultado de uma solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública acerca das condições da escolarização alagoana desde a Colônia até o início da era Vargas. O estudo dessa obra justifica-se pelo escrito acerca da formação infantil no período Imperial apontando para suas dificuldades e necessidades; ao mesmo tempo criticando e levantando propostas como pontos de reformas.

Referindo-se à aplicação das leis, Costa esclareceu que, apesar de existi-las, sequer o método de ensino ou alguma providência intrínseca da matéria foram seu objeto. Ao mesmo tempo em que regulamentava o modo de ensino, não prescrevia o método, mantinha-se confusão e desordem nas escolas, os métodos de ensino entregues ao arbítrio dos professores, “muitos dos quais mal sabiam repetir o que tinham lido” (COSTA, 2011, p.35).

Para o autor alagoano, em 1888 o governo foi autorizado pelo poder legislativo a “arrasar” a escola primária por efetivar o provimento das cadeiras independente de qualquer prova de habilitação séria, já que para professor primário bastava saber ler e escrever e que fosse versado em doutrina cristã e um tanto destro nas quatro operações fundamentais da aritmética. “Era o regimen do filhotismo político, voltando a invadir vitoriosamente o magistério e banindo por completo as exigências da habilitação pedagógica” (COSTA, 2011, p.37).

Nas províncias brasileiras a camada senhorial prescrevia a responsabilidade da escola em formar as camadas populares pelo ensino da leitura, da escrita e do cálculo, das regras de civilidade, da moral e da religião. Na tentativa de se programar ‘a passagem da chamada vida

selvagem à vida civilizada’ e por uma imposição ideológica do mundo europeu e da modernidade, foram construídas tentativas de organização e legalização da escola pública.

O Estado do século XIX brasileiro restringia-se a atender, em tudo quanto lhe fosse possível, as demandas de segurança das oligarquias que o sustentavam, relegando a um vasto e obscurecido pano de fundo, as necessidades e as aspirações de um povo sem terra, sem dinheiro e sem *status* (BOSI, 1992, p.208). A linguagem que exprimia essas tendências particularistas aparentava, contudo, um ar universalizante. O que, longe de ser um paradoxo exclusivamente nacional, afinava-se com a retórica liberal do Ocidente, onde coexistiam liberalismo e violenta exploração do proletariado.

Ao escrever sobre um ideal de ‘escola moderna’, Costa (2011) denunciava uma escola conteudista e memorialista, para ele apresentado nas escolas imperiais, em detrimento de uma proposta de escola utilitária, entendida como a capacidade de produzir, de se colocar eficientemente na vida, ser útil a si e ao país, com a noção exata dos deveres com a pátria.

Presenciando o embate de classes entre a elite dirigente e as classes menos favorecidas - para ele, de onde raramente emergiam os letrados – Costa (2011) defendia uma educação profissional e cobrava do governo a assistência aos menos favorecidos para que, no combate à ignorância, formasse um cidadão capaz de ter

lavouras prósperas, terras inteligentemente cultivadas, colheitas compensadoras, granjas felizes, indústrias engrandecidas e estuantes de vida e fartura o corpo são, o cérebro esclarecido, o homem, enfim, solidamente localizado no seu meio, amando a pátria acima de tudo, e podendo, assim levantar o nível moral de nacionalidade acima das paixões da politicagem e das ambições dos indivíduos (COSTA, 2011, p.131).

Ao tratar da moderna finalidade da escola em Alagoas oitocentista, Costa apontou a necessidade de educar o homem rural no trabalho e para o trabalho, abordando como problema educacional a fixação nos campos agrícolas e pastoris das populações interiores, dando-lhes elementos indispensáveis para se tornarem forças sociais conscientes, forças econômicas capazes da exploração inteligente da terra.

Ele, saído da escola, continua a trabalhar como o escravo trabalhava, como o boi ainda trabalha. Não é um ser consciente da sua utilidade. Sabe ler e escrever, isto é, soletra alguma coisa e garatuja outra tantas, mas nunca viu um arado, nunca viu trabalhar um trator, reza para curar a bicheira do gado, é curado contra mordeduras de cobras e as balas não lhe rasgam as carnes porque traz consigo uma oração muito forte. É o homem do Brasil colonial. A escola não o modificou (COSTA, 2011, p.55).

Quando se abre a Constituição Política do Império e se lê, no seu artigo 1º “O Império do Brasil é a associação política de todos os cidadãos brasileiros” ressalta um modo de dizer abrangente (todos os cidadãos), mas sabe-se que o seu referente era o “contexto oligárquico e escravista, afinal a nossa maneira peculiar de viver o capitalismo naquela altura da divisão internacional da economia” (FERNANDES, 2008, p.209).

Os relatórios dos inspetores de estudos e jornalistas possibilitam o levantamento de questões como a criação de instituições, investimento financeiro naquele ramo da administração pública, formação dos professores bem como a falta daqueles habilitados para o ensino, a tentativa de uniformização dos métodos e dos compêndios²⁰, a criação de escolas normais e a elaboração de materiais didáticos adequados à fase infantil a serem circulados nas escolas, todas essas proposições acompanhadas de exigência da obrigatoriedade da escola primária.

Em seu relatório *Instrução Publica e Particular da Província das Alagoas*, destacou-se a atuação de D. João VI no ensino público no Brasil, relatando que este iniciou a escolarização brasileira de cima para baixo sendo que a “base de todo esse edifício, que seria a escola primária, que desde 1774 era uma instituição nacional nos Estados Unidos, não se procurou fundar no Brasil” (COSTA, 2011, p.31).

Ao tratar da escola no referido período, Costa lançou uma leitura preconceituosa sobre a maioria da população ‘ainda ignorante’, que não fora instruída, interpretação comumente encontrada nos intelectuais republicanos adeptos dos postulados do positivismo²¹: “saber ler,

²⁰ Para Boto (2012, p.315), “o compêndio escolar situava-se não apenas como os primeiros guias da cultura letrada, mas existia como fonte de organização do trabalho docente e de preparo dos conteúdos e estratégias de aula por parte dos professores, que se valiam desses recursos para orientar sua enciclopédica prática”.

²¹ Havia três mentalidades pedagógicas nas duas últimas décadas do Império: tradicionalista, liberal e cientificista. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, cultura e educação. Apesar de se esperar que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno viessem a formular as condições para a realização da ideia de sistema nacional de educação, para Saviani (2008, p. 168) a mentalidade cientificista de orientação positivista, adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Em relação à mentalidade liberal, em nome do princípio de que o Estado não tinha doutrina, chegou a advogar o seu

escrever e contar era concebido como um traço de distinção entre as pessoas” sendo a ignorância completa de alto a baixo. “Saber ler e escrever era privilegio de raros; não era sequer considerado coisa de grande importância pela aristocracia rural dominante e isso era resultado do abandono do ensino primário pelo poder público” (COSTA, 2011, p.31).

Com tal leitura de cunho pejorativo de eliminar a indesejada ignorância e miséria do povo bem como a brutalidade e a barbárie, “próprios dos povos dos trópicos”, estabeleciam preceitos morais e políticos imbricados ao ensino da leitura e da escrita já que, com a instrução de parcela pobre e livre da população seria possível reformar os costumes. A escola seria responsável pelo “combate à ignorância dos nossos sertanejos, dos nossos praieiros, dos nossos operários, para que o povo de amanhã, de um futuro que precisa ser dos nossos dias” (COSTA, 2011, p.131)

A escola do período no qual Costa escrevia, início da República, era a grande regeneradora dos males sociais que se abatiam no mundo; para ele, as crises políticas, econômicas e sociais poderiam ser resolvidas a longo prazo se houvesse investimento numa escola utilitária para o povo, ou seja, aquela na qual a criança aprenderia o necessário para agir conforme o meio no qual vivia. Como pode-se averiguar, a escola tornaria a cada dia algo alheio ao cotidiano, um espaço alternativo ao que até então era rotineiro. Parecia mesmo que desejara, “pelo afastamento, a construção de uma nova linguagem, de novos códigos, enfim, de elos diferenciados para pautar a vida social” (BOTO, 2012, p.259).

O descaso governamental com a escola imperial era considerado por Costa como um impeditivo para a concretização da instrução enquanto instrumento de civilização. A falta de formação adequada para o ensino dos professores era a real culpa do fracasso escolar já que este era o responsável, segundo os autores da época, pelo “soerguimento da pátria”. Para ele, essa situação deplorável da deficiente formação de professores, acarretava a situação em que professores “na maioria ineptos e sem o menor escrúpulo eram admitidos para o magistério”, “não tendo outra recomendação que o patronato, outro sistema, que a sua vontade, outra tradição que a incerteza do método” (COSTA, 2011, p.34).

Segundo o autor, as exigências para a habilitação do professor primário eram mínimas. Os conteúdos a serem transmitidos exigiam apenas uma função mnemônica da educação: aprendizagem de leitura, da escrita e das quatro operações. Em suas reflexões sobre as instituições públicas de ensino, problematizava a formação do professorado primário, exigindo a criação de um curso normal que, segundo ele, foi apresentado como ponto da

afastamento do âmbito educativo resultando em dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino no plano das condições materiais e das mentalidades.

Reforma da Instrução Pública de 1854, sendo regulamentado em 1869, em anexo ao liceu, quando passou a funcionar (COSTA, 2011, p.62).

Outra exigência ao professorado referia-se à sua conduta. Esperava-se desse muito mais esforço na difusão de uma ética moral que dos próprios conhecimentos instrutivos.

Um mestr'escola não deve somente ter uma aptidão suficiente para instruir os meninos, mas convém mais que toda a sua conducta seja um exemplo, e que não desminta, não destrua por suas obras o que edifica ou suas palavras. É por isso que os instituidores mais ainda que nenhuma outra pessoa devem ser animados de uma solida piedade (Relatório do presidente da província de Alagoas, 1876, p.492).

Para Villela (2010), essa necessidade de bons exemplos do professor era prioritária, já que em todas as províncias eram exigidos para sua admissão, atestados passados por autoridades do local de residências dos pretendentes acerca de sua moralidade e bons costumes, analisados em seguida pelos presidentes da província. O mesmo processo criterioso não ocorria quanto aos conhecimentos, pois, “as exigências afrouxavam e sua avaliação era realizada, em geral, por uma simples verificação de leitura e escrita” (VILLELA, 2010, p.118).

Ao referir-se às tentativas de organização, regularização do funcionamento das escolas de primeiras letras, Costa afirmava que estas continuavam no desamparo governamental sendo que a rotina, a politicagem e a ignorância caracterizavam o lastimável abandono (COSTA, 2011, p.35) em relação à formação de professores, métodos de ensino e habilitação pedagógica.

Costa relatou a criação de um curso normal anexo ao liceu como ponto da reforma da instrução pública de 1854 e como tentativa de melhoria no ensino a partir da formação do professorado. O curso seria ministrado em dois anos dividido em duas cadeiras, a primeira composta de aritmética, geometria e sistema métrico decimal e a segunda por desenho linear, caligrafia, método de ensino e suas vantagens comparativas e catecismo. Já no segundo ano, a primeira cadeira reunia aritmética, geometria e sistema métrico decimal e a segunda por noções gerais de Geografia e História do Brasil, especialmente de Alagoas.

A análise de tal curso é relevante enquanto espaço organizador do ensino e propiciador de saberes para os professores que estariam lidando posteriormente com as crianças nas aulas

de primeiras letras. Cabe analisar se os discursos internalizados com essa formação docente influenciariam suas práticas nas escolas de primeiras letras.

2.3 O curso normal como organizador do ensino e propiciador de saberes para o professorado da infância

No cenário nacional, as tentativas de consolidação da formação dos professores em Escolas Normais foram de oscilação. “Apesar de verificarmos algumas escolas criadas ou recriadas nesses anos, todas, em geral, caracterizaram-se por uma situação de instabilidade evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio, etc” (VILLELA, 2010, p.115). Heloisa Villela (2010) aponta para o desejo da elite intelectual em uniformizar a sociedade por meio do saber letrado, elevando o nível mental e moral necessário para o progresso do país e melhoria dos padrões culturais e convivência social.

A experiência com as escolas normais nascia, assim, num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução. O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social (VILLELA, 2010, p.104).

As fontes levantadas acerca da formação do professorado infantil apresentam uma visão vocacional do professor enquanto um ser marcado pela abnegação e sacrifício a favor do desenvolvimento moral, intelectual e físico do aluno. Tal acepção de formação docente pode ser observada no periódico *Diário das Alagoas*, de 02 de dezembro de 1876²², onde circulou a matéria ‘A Educação’. O teor da matéria era acerca da missão vocacional do trabalho docente, já que “o melhor pedagogo é na aula o que a mãe é no lar doméstico; um zelo infatigável para o verdadeiro progresso de seu aluno deve abrasar seu coração; sua vida é uma immolação continua”.

Visto enquanto missão, e não como profissão, o trabalho docente voltado para a infância era considerado uma missão difícil, gloriosa e indispensável. O amor e devotamento

²² Ano XIX, nº 275, p.1

comparado a um coração dedicado de pai e extremoso de uma mãe eram critérios indispensáveis e quase suficientes na atuação do professor; em detrimento de qualquer formação de qualidade e valorização do magistério. Considera-se que estes fossem os princípios de formação do professor do ensino primário no período imperial em todo Brasil.

Com algumas exceções hoje a educação está entregue à mãos mercenárias. Que amor poderá ter para seu aluno o professor, que não tem em mira senão ganhar o pão, para sustentar a si e à sua família? A experiência demonstra-nos cabalmente esta verdade. Quantas vezes não encontramos um professor menos inteligente, menos ilustrado que um outro, tendo melhor jeito na educação da mocidade, pelo simples facto de ter mais zelo, mais dedicação e amor a seus alumnos? (*Diário das Alagoas*²³, 1876, p.3).

Observa-se a supremacia do sacrifício exigido para a prática do magistério em detrimento da elevação do trabalho do magistério enquanto profissão. O bom professor era, implicitamente, “aquele que parecia colher o impossível das condições postas no limite do possível” (BOTO, 2012, p.283).

A discussão em torno da formação e profissionalização docente ainda não era colocada como um problema no Brasil - Império. Outros elementos pareciam mais urgentes como o tipo de organização escolar a ser ofertado ao povo, quais saberes e estrutura consolidar, para formar perfil social definido por um padrão advindo do exterior.

Portanto, é nesse momento histórico por meio de contratação de professores, de produção de materiais pedagógicos e de elaboração de uma legislação para o âmbito escolar que se encontra pistas a respeito da profissionalização docente no nosso país, e como esta se organizaria, por exemplo, para atender a infância na escola primária, bem como a concepção de infância daí decorrente.

Ao enfrentar uma situação de instabilidade financeira, sendo objeto de disputa políticas entre padrinhos e adversários, a profissão ganhava desconfiança por não garantir uma renda confiável para a subsistência de quem a ela se candidatava. Na mesma proporção esse pouco caso era aplicado aos espaços de formação da profissão que também passaram por instabilidades. Como lembra Villela (2010), tal situação trouxe profundas dificuldades na consolidação da profissão que somente ganharia solidez a partir da segunda e terceira décadas do século XX com os ideais do movimento escolanovista.

²³ Idem.

A atuação do professor de primeiras letras, em especial quando exercida pelas mulheres, tornou-se um problema para os intelectuais do Império. O saber, os métodos e a formação dessas professoras foram um dos motivos que levaram os lentes do liceu – cuja prática docente não era vista como duvidosa - a publicarem obras didáticas e a reivindicarem a instituição de escolas normais no país.

Para Villela (2010), as escolas normais eram locais autorizados para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o novo professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os “velhos” mestres-escolas; transformando alguns conteúdos em corpo de saberes característicos dessa formação.

Com a criação do curso normal em Alagoas, houve um movimento de publicação de obras como compêndios e resumos de gramática que serviram de apoio na formação dos alunos mestres que atuavam nas escolas de primeiras letras. A partir do estudo desses conteúdos, pode-se analisar a concepção de infância presente na época, a fim de responder acerca dos saberes ministrados para o professorado da infância e os conceitos de formação infantil que veiculavam a partir daquela formação.

2.3.1 *Compêndio de Geographia e Cosmographia* (1890) – Diegues Junior e Espindola: a formação do professorado para civilizar a infância

A análise do compêndio no âmbito da Geografia do alagoano e bacharel em Direito Diegues Junior, publicado, em 1890, segundo ele, resultado da insistência do alunado do curso normal, é relevante por se tratar de uma obra de estudo para os futuros professores das escolas de primeiras letras. Entender o conteúdo básico de geografia exigido dos futuros professores pressupõe a circulação de tais saberes – direta ou indiretamente - nas escolas de primeiras letras.

Na obra, Diegues Junior conceituou e diferenciou o desenvolvimento moral dos povos em “civilizados, bárbaros e selvagens”. Os povos civilizados eram aqueles que davam

a suas faculdades todo o desenvolvimento, caminhando progressivamente nos melhoramentos moraes e materiaes, já aperfeiçoando a lingua e enriquecendo a literatura, ja estabelecendo governos e legislação bem concebidos, já cultivando as sciencias, as artes, as industrias e todos os meios de tornar a vida mais activa, mais agradável e commoda (DIEGUES JUNIOR, 1890, p.56).

Tal concepção fazia parte de uma orientação dos materiais circulados nos países que se colocavam como modelo para o mundo, cuja crença era cada vez maior na capacidade de as letras civilizarem os povos. Na mesma direção, Thomaz Bonfim Espíndola²⁴ (1832-1889) já havia publicado em período anterior o *Compêndio de Geographia e Cosmographia* oferecido a mocidade alagoana; onde também conceituava e diferenciava as sociedades entre civilizada, bárbara ou selvagem, conforme observa-se.

M²⁵ – Como se classificam os povos segundo o progresso material, intellectual e aperfeiçoamento moral?

D – Em selvagens, bárbaros e civilizados.

M – O que são povos selvagens?

D – São os que ignoram ou conhecem mui imperfeitamente a arte de escrever e as outras mais necessária à vida; mantem o menor numero de relações com outros povos; e em geral são dados à pesca, caça ou pastoricia; vivem n'um estado nômade e pugnando pela liberdade natural: alguns são ate antropophagos, ou comem carne humana.

M – O que são povos bárbaros?

D – São os que conhecem a arte de escrever e as outras mais necessárias a vida e não tem língua polida, nem legislação bem conhecida; dão grande apreço à profissão da guerra e pouco ao estudo e aperfeiçoamento das sciencias e artes.

M – E civilizados?

D – São os que teem língua polida, legislação bem conhecida, governo activo e providente; teem em grande estima as sciencias e artes, marchando o seu progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral (ESPINDOLA, 1885, p.41 e 42).

Para Espíndola, somente uma parte desse material seria necessária aos alunos da Escola Normal de Maceió que não precisariam se apropriar de todos os conteúdos dos alunos do Liceu. A noção de formação docente para as séries iniciais não precisaria se perder em divagações ou em conteúdos inúteis.

²⁴ Oficial da ordem da rosa, lente cathedrático de Geographia, história e chronologia do liceo das Alagoas.

²⁵ A didática utilizada por Espíndola é composta de respostas a questionários onde M refere-se às perguntas do mestre e D às respostas exigidas dos discípulos.

Advirto, porém que os alumnos da Eschola Normal não devem ser obrigados a aprender da Geographia propriamente dita mais do que aquillo que contem no Atlas elementar para o uso das aulas primarias pelo Dr. João Eislão da Silva Lisbôa; tambem como não devem ser obrigados a aprender a superficie de todos os países do mundo, nem o nome de todas as cidades mencionadas nesta obra; basta que não ignorem a superficie dos países mais notáveis da Europa e América e que entre as cidades decorem os nomes das capitais e de uma ou outra cidade mui notavel, como, por exemplo, nos Estados-Unidos do N. além da capital as cidades de New York, Philadelphia e Boston; na Inglaterra além das capitais do reino, da Irlanda e Escossia as cidades de Liverpool, Manchester e Glasgoro e consequentemente do artigo do appendice relativo as curiosidades artificiaes somente as que dicerem respeito a qualquer das cidades decoradas; e ainda assim se preceder-lhes este signal (ESPINDOLA, 1885, p.4).

Enquanto professor do curso normal, Diegues Junior veiculava essas ideias na formação de seus alunos. Tais saberes de Diegues Junior e Espindola serviam de base para formar professores marcados por uma mentalidade de rebaixamento dos povos não adequados aos padrões impostos pela civilidade. Conforme Madeira e Reis (2011), o pensamento liberal de Espíndola oferecia ao professor primário um abreviamento no conhecimento, sendo-lhes necessário aprender somente o que fosse ensinado para as crianças. Assim, “[...] esse breve saber serviria para ‘derramar’ as letras na população e prosseguir com o movimento de aprimoramento da população alagoana nos moldes civilizados já consolidados na Europa” (MADEIRA; REIS, 2011, p. 6).

Com o ensino acerca da civilização destinado aos professores de primeiras letras, supunha-se que as crianças matriculadas em tais instituições passariam a incorporar e a desejar o tipo aceitável de classificação dos povos segundo seu progresso material, intelectual e moral. Estava evidente a pretensão de que os notáveis “progressos” seriam capazes de “derramar” tais saberes nas crianças que cursavam aquele nível de ensino.

2.3.2 A presença de Joaquim Loureiro no *Pedagogium*: embates políticos quanto ao método aplicado na instrução da infância

A vida de Joaquim Inácio Loureiro Junior (1846-1920), natural da velha cidade das Alagoas, atual Marechal Deodoro, merece ser brevemente abordada pelo seu envolvimento direto na Instrução Pública por um tempo longo com a formação e prática docente, assim como ter deixado escrito sobre o tema, em especial na Revista de Ensino, da qual foi editor, circulada em Maceió nas primeiras décadas do século XX.

Loureiro Junior fez as primeiras letras com um dos primeiros professores da província alagoana, José Prudente de Barros²⁶ e, em Maceió, estudou no liceu alagoano onde terminou o curso de Humanidades. Em 1862, com 17 anos, fez concurso para o qual foi aprovado e nomeado professor da cadeira do sexo masculino de Matriz de Camaragibe (AL). Era aluno da Escola Normal de Maceió, formando-se em 1870, na mesma turma de Diegues Junior. Foi nomeado em 1871 para professor da primeira cadeira da Instrução Pública da cidade de Alagoas.

Segundo Barros (2005) em abril de 1891, ele passou a reger a Escola Superior, anexa ao *Pedagogium*, que era uma espécie de senado de professores de todo o corpo docente do Estado, onde se discutiam teses e práticas de interesse direto da Instrução Pública. O *Pedagogium* instituiu-se como uma das ações da recém-criada Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Correios e Telégraphos, criada pelo governo republicano em 1890, e ocupado pelo Marechal Benjamin Botelho de Magalhaes Constant (MADEIRA, 2008, p.62). Caracterizado como centro impulsionador na criação de impressos, divulgava as reformas educacionais republicanas, realizava conferências e cursos para os professores primários, assim como responsabilizava pela criação e circulação de impressos por todo o Brasil.

O *Pedagogium* foi considerado um centro propulsor de reformas e melhoramentos com a finalidade de auxiliar professores no seu ofício. Porém, a morte prematura de Benjamin Constant, os novos rumos da República e as críticas ao currículo pretensioso (e de difícil execução) da escola Normal acabaram por desfigurar os objetivos de tal experiência.

Madeira (2008) transcreve o discurso do professor Joaquim Loureiro ao assumir o cargo de direção a respeito do *Pedagogium*, instalado em 03 de maio de 1891 em Maceió, que afirma:

procurei superar a falta de instrução, procurei vencer os defeitos da educação e a incapacidade oriunda da Idade e dos incommodos physicos, para que não deixe aos meus descendentes e à mocidade que me observa o exemplo de ter-me recuperado ao serviço da pátria” (LOUREIRO, 1891, apud MADEIRA, 2008, p.63).

A atuação do professor Loureiro na escola de primeiras letras da atual Marechal Deodoro levantou uma série de embates e reclamações apresentados nos relatórios oficiais de

²⁶ Informações retiradas do Arquivo Público de Alagoas. Caixa 97.

1875²⁷, onde o presidente da província, João Vieira de Araújo, solicitou respostas do próprio Loureiro a respeito de acusações recebidas por parte da população em relação a sua conduta em sala de aula.

O presidente também solicitou informações a respeito da conduta do professor Loureiro ao delegado da Instrução Pública, Fernandes do Araujo Jorge, ao juiz de direito da comarca Dr. Virginio Henrique Costa “quer em caracter publico, quer particular; ou em reservado ou ostensivamente” e ainda aos moradores e conhecedores do comportamento de tal professor, por meio de ofícios.

A resposta do delegado literário Manoel Fernandes do Araujo Jorge²⁸, em 8 de março de 1875, apontou para o comportamento não recomendável e baixa reputação do professor Loureiro entre os moradores, a pouca aptidão para a instrução nas escolas de primeiras letras, a adulteração dos mapas escolares e o abandono às aulas em horário letivo.

Quanto ao professor Loureiro assevero a Vsa.Ex não ter a menor aptidão para o ensino primário, ainda não deu prompto um unico discípulo, a sua aula é freqüentada por bem poucos alumnos, e abandonada por muitos; penso que as suas informações mensaes a respeito do numero delles não é exacta e creio haver calculado augmento. Repetidas vezes abandona a aula nas horas de trabalho, deixando os meninos sob a vigilância de um collega, filho de João Valerio. Muitas cousas são ditas da sua moralidade, tem uma reputação má e é geralmente malquisto o por algumas pessôas odeado mesmo (Directoria Geral da Instrucção Publica de Alagoas - 14 de abril de 1875).

Nesse relatório, o delegado literário criticou a atuação do professor por não preparar os alunos para as matérias exigidas, sendo ressaltada a troca de escolas por alguns pais que preferiam uma escola distante a deixarem seus filhos sob a instrução do professor Loureiro.

²⁷ Directoria Geral da Instrucção Publica (1875). Arquivo Público de Alagoas – Caixa 03.

²⁸ Até o presente momento da pesquisa não localizamos informações sobre a vida e atos de Manoel Fernando de Araújo Jorge, bem como de seus embates políticos referentes à disputa por poder na província que poderiam fundamentar (ou não) as acusações em torno de Loureiro.

Em quatro annos que exerce o magisterio em Alagôas ainda não apresentou um só alumno preparado. Existem meninos matriculados que tendo mais de quatro annos na escola, não conhecem as letras do alphabeto e não sabe soletrar nomes. Que tem ouvido queixas de diversos paes de familia por causa de nenhum adiantamento de seus filhos n'aula do professor Loureiro. Que alguns paes por morarem nas visinhanças dos predios em que funciona a escola e assim testemunharem a negligencia do professor, teem retirado os filhos, mandando-os todos os dias, à escola de Taperaguá, que demora a uma milha de Alagôas (Directoria Geral da Instrucção Publica de Alagoas - 14 de abril de 1875).

O final do relatório apontava para a permanência do professor como ação nociva à escola elementar uma vez que entregava os alunos ao ensino mútuo²⁹. Aos alunos caberia a responsabilidade de julgar seus exercícios e até mesmo atribuir “palmatadas”; o uso de tal recurso disciplinador será abordado enquanto alvo de impasses e discordâncias no terceiro capítulo dessa dissertação. A proposta, portanto, era sua remoção para uma cadeira onde pudesse ser vigiado por medidas de rigor.

Soube que o professor Loureiro abrindo a aula, retira se entregando a direção da mesma à alumnos que passam-se e tomão-se mutuamente as lições, julgão, do mesmo modo, os exercicios calligraphicos e ate permutão palmatadas. Que Loureiro emprega os alumnos em serviço particular como: carregar bancos e outros moveis, quando muda de residencia, que faz com frequencia e que manda-os realizar as suas compras domesticas, obrigando-os a fazer o mister de escravos ou criados! (Directoria Geral da Instrucção Publica de Alagoas - 14 de abril de 1875).

Em seu relatório da Directoria Geral da Instrucção Pública de 1876, Antonio Martins de Miranda apontou que tal embate, apresentado com caráter político, atingiu as páginas de um dos jornais de circulação em Alagoas – *O Liberal* – tratando, em seu n.119, de Joaquim Loureiro como “*mais uma vítima da paixão partidária*. Porém, não tivemos acesso ao jornal, somente ao citado relatório³⁰ de Antonio Martins de Miranda, diretor geral da Instrucção Publica que após averiguações, posicionou-se contrário à todas as acusações ao professor Loureiro, atribuindo a tais fatos, os oposicionismos em período eleitoral.

²⁹O método mútuo rompeu com o individual e simultâneo sendo apontado como positivo devido a racionalização do ato pedagógico através do baixo custo por substituir professores pela colaboração das crianças (alunos-mestre) na instrução de seus colegas sob a forma de monitoria; pela disciplina instaurada através de ordens precisas e rápidas, transmitidas pela voz, sineta, apito ou sinais e pela rapidez em ensinar (LESAGE, 1999, p.22). Na prática, porém, encontrou uma série de dificuldades que o levou a ser questionada em sua eficiência. Será abordado no próximo capítulo juntamente com outros métodos destinados à instrução da criança circulados nas escolas de primeiras letras na província alagoana.

³⁰ Relatório da Directoria geral da Instrucção Pública. 13 de outubro de 1876. Arquivo Público de Alagoas – Caixa 03

Para a análise desse embate envolvendo Joaquim Loureiro, destacamos a necessidade do cruzamento entre diferentes documentos para não ocorrer “aderência” em relação a defesa ou julgamento do professor. Isso porque, cada ofício localizado servia como uma espécie de contraponto de outro material circulado, como um posterior ofício ou matéria de jornal; permitindo assim que, em detrimento de apologia ou simpatia à conduta do professor, nosso espírito crítico e autônomo fosse sendo reforçado no trabalho com as fontes.

O que se pode retirar dessa breve análise da trajetória dos docentes em relação à escolarização da infância, refere-se às tentativas de organização para melhorar o ensino alagoano a partir da formação de um professorado que atendesse as necessidades de escolarização das series iniciais; tal criação resultava do objetivo de ordenar saberes, unificá-los e divulgá-los nas escolas para uma possível modelagem de comportamentos.

2.4 Provas de admissão ao magistério: conteúdos e saberes exigidos como habilitação para atuar na instrução da criança

No Arquivo Público do Estado de Alagoas³¹ foram localizadas fontes referentes à realização de exames de concurso para preenchimento das cadeiras vagas da escola de primeiras letras dos sexos feminino e masculino, ocorridas em 1875. Datada de 12 de março de 1875, a ata referia-se às petições e provas dos candidatos às cadeiras de Sant. Anna do Ipanema (AL), realizadas na sala de exames do Liceu de Maceió, que contava com a presença dos seguintes examinadores:

Quadro 1 - Relação de examinadores de concurso para professores de primeiras letras

Ilustríssimo Sr. Bacharel Antonio Martins de Miranda	Director geral da instrução pública da província
Dr. Thomaz do Bomfim Espindola	Examinador – Professor do Liceu
Dr. Joaquim José da Araújo	Examinador – Professor do Liceu
Padre Pedro Lins de Vasconcellos	Examinador – Lente de Portuguez Liceu
Prof. Filinto Elysio da Costa Cotrim	Examinador – lente de Francês
Prof. Antonio José Duarte	Examinador - lente de Geometria

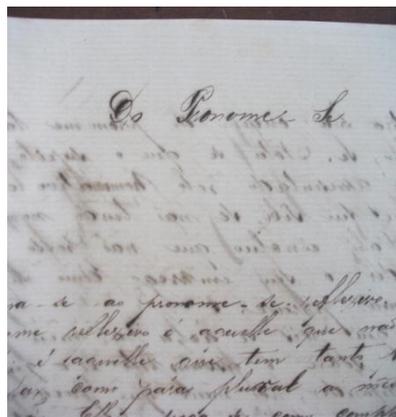
Fonte: Arquivo Público do Estado Alagoas – Caixa 03

³¹ Situado no bairro Jaraguá – Maceió – Al.

Os candidatos apresentaram-se em dois dias de provas. No primeiro dia, discorreram em exame escrito sobre o pronome ‘Se’ e arguiram conjuntamente sobre todas as matérias do primeiro ano do curso normal. Conforme consta em ata, no segundo dia de prova escrita foram exigidas as matérias do segundo ano do curso normal, porém tais exames não foram localizados.

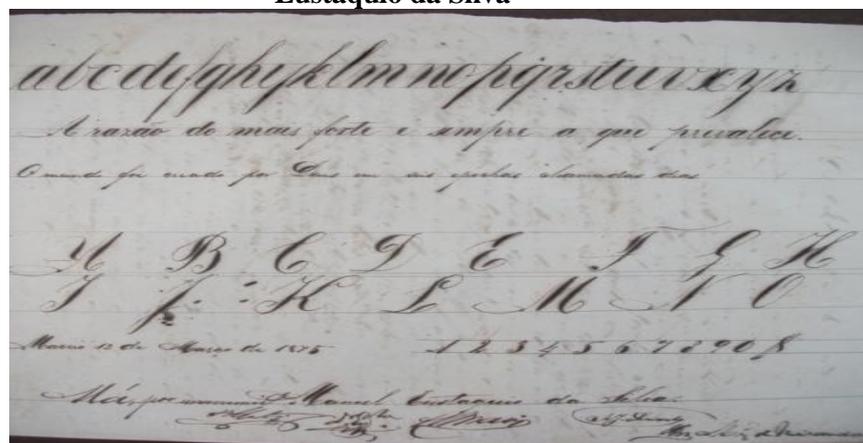
Analisando o material do primeiro dia de exame, observa-se que as provas escritas a respeito do pronome ‘Se’ foram corrigidas e assinadas pelos componentes da banca. Além da questão do pronome ‘Se’, foram encontrados exames caligráficos com o alfabeto maiúsculo e minúsculo dos candidatos e frases com pensamentos religiosos e/ou moralizantes.

Imagem 1 - Prova de admissão ao magistério: Do pronome ‘Se’



Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 03

Imagem 2- Prova de admissão ao magistério: Caligrafia do aluno Manuel Eustaquio da Silva



Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 03
A razão do mais forte é sempre o que prevalece.

O teor da frase apresentada na prova de Caligrafia passava pelo pensamento moralizante do ideal de força a ser desejado pelo cidadão para, assim, alcançar êxito na construção de sua nova nação. Ao referir-se à prevalência da razão do mais forte, constata-se a força dos ideais de superioridade apresentado no ideal de civilidade que impunha-se no território brasileiro.

A divulgação do resultado do concurso estava em consonância com as exigências da lei 607, de 5 de julho de 1871, que exigia para tanto a votação por escrutínio secreto acerca das habilitações de cada um dos candidatos. Foram classificados e habilitados para o magistério:

Quadro 2 - Resultado da habilitação para o magistério pelo concurso

Avelino Marques de Almeida	AAABB
José Gomes de Cantuaria	AAAAB
Lucio Valladares de Oliveira Costa	AAABB
Manoel Adriano Gomes de Mello	LAABB
Manoel Eustaquio da Silva	LLABB

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 03

Na análise de relatórios da Directoria Geral da Instrução Pública nos anos subsequentes da realização desses exames, observa-se o caminho de cada candidato rumo às substituições interinas de professores das escolas de primeiras letras em diferentes cadeiras da província alagoana.

Foi localizada a ata de outra banca examinadora de concurso, datada de 25 de agosto de 1875, para o preenchimento da cadeira da escola de primeiras letras do sexo feminino de Sant’Anna do Ipanema e Jacuípe (AL). Para tal, foram convocados como examinadores o Lente de Geometria do Liceu, Antonio Jose Duarte, e Leandra Pereira Bastos professora da 2ª cadeira da capital, para analisar a parte do exame que correspondia às provas de Prendas Domésticas e Trabalhos de Agulha³².

A prova versava sobre análise gramatical para a qual parte dos *Lusíadas – de Camões* era ‘ditada’. É possível que esse “ditado” não fosse mera transcrição por parte das candidatas, uma vez que encontramos diferenças entre suas escritas e palavras sublinhadas pelos examinadores apontando possíveis “erros”. Outra possibilidade seria uma tentativa de transcrição, mas com possíveis erros. Após a escrita do trecho de *Lusíadas* iniciava uma

³² Documento localizado no Arquivo Público de Alagoas – Caixa 03

análise gramatical na qual as candidatas esmiuçavam as frases em partículas apontando para a função gramatical de cada uma.

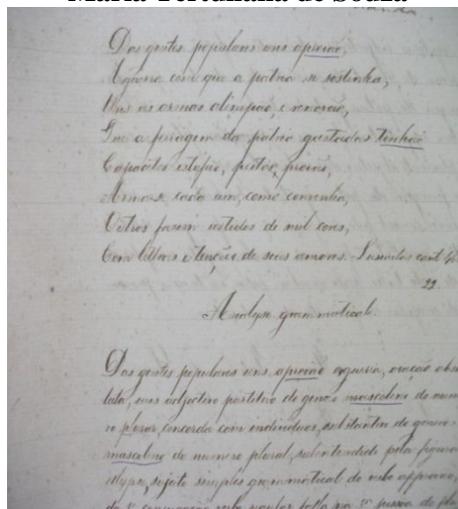
Camões foi considerado um homem e um poeta do Renascimento, uma vez que, “toda a obra camoniana, a iluminar a experiência e a vivência multifacetada do poeta, introduz-nos nesse mundo novo da descoberta de desconhecidos horizontes, geográficos e humanos” (PASCOAL, 2002, p.13).

Para Saraiva (1978, p.13) “n’os Lusíadas confluem e combinam-se três correntes distintas de idéias: um ideário nacional, um ideal religioso e um ideal humanístico”. O ideário nacional tinha por base o sentimento triunfalista de um povo consciente de ter realizado o maior feito conhecido da história do mundo - a construção da nação no sentido moderno da palavra: “um povo, uma língua e um Estado com fronteiras estáveis” (SARAIVA, 1978, p.13).

Além desse significado histórico, o poema tem ainda um significado religioso: “glorifica os portugueses que contribuíram para a derrota do inimigo religioso no Oriente e para a evangelização de novas gentes” (PASCOAL, 2002, p.22). O ideário humanista consistia no modelo pedagógico definido pelo heroísmo que consistia num misto de cultura e coragem.

A exigência de sua literatura, em pleno século XIX, como conteúdo para habilitação em magistério, aponta para a exaltação do caráter heróico e Romântico dos que “as armas a limpão, e renovão” e que apoiavam e defendiam sua pátria. O conteúdo de Lusíadas tornava-se apologético ao Império uma vez que tratava de um ideário de formação do Estado-nação baseado no ato da civilização.

Imagem 3 - Conteúdo de prova de concurso: Análise gramatical de Lusíadas da candidata Maria Tertuliana de Souza



(Fonte: Arquivo Público de Alagoas – Caixa 03).

Das gentes populares uns aprovão
 A guerra com que a pátria se sostinha,
 Uns as armas a limpão, e renovão
 Que a ferrugem da paz gastadas tinhão
 Capacetes estofão peitos provão
 Arma-se cada um como caminha,
 Outros fazem vestidos de mil cores
 Com letras e tenções de seus amores.

Lusíadas: Conto 4º estância 22

Das gentes populares uns aprovão a guerra, oração absoluta, *uns* adjectivo partitivo do gênero masculino do numero plural, concorda com indivíduos, substantivo do gênero masculino do numero plural, subentendido pela figura ellypse, sujeito simples grammatical do verbo appovao da 1ªconjugação, verbo regular falla na 3ª pessoal do plural do presente do indicativo, verbo adjectivo transitivo...

Apesar de haver um interesse na escrita dos intelectuais da época para que os professores estudassem apenas conteúdos práticos e úteis, “em detrimento de um ensino conteudista e memorialista” (COSTA, 2011, p.129), a prova para ingresso em tal ofício correspondia a leitura, escrita e análise gramatical de uma obra clássica profundamente criticada por Espindola. “O ensino pratico ainda é feito ao talante dos professores; a regencia grammatical ensina-se ainda pela constituição politica do Imperio, pela vida de D. João de Castro e pelas Luziadas de Camões” (ESPINDOLA, 1886, p.4). Contraditoriamente, o próprio Espíndola a incluía como matéria de exame nos concursos para professores de primeiras letras.

A obra de Camões teve um prolongado tempo de circulação como livro didático das escolas de primeiras letras brasileiras. Particularmente Abílio Cesar Borges³³ – o barão de Macaúbas publicou, em 1879, na Bélgica, um volume especial adaptado “para menores” de *Os Lusíadas*, trazendo na capa: “para uso das escolas brasileiras na qual se acham supressas todas as estâncias que não devem ser lidas pelos meninos”. Os cortes, segundo ao organizador, tinham o objetivo de adequar o poema às escolas.

A importância de Camões nesse contexto e sua implicação na formação infantil no Império, passava pelo dever dos brasileiros, em olhar para os exemplos de países constituídos enquanto “nação”, no já citado sentido moderno da palavra, e conseqüentemente, elevados em

³³ Informações acessadas em <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/>, no dia 02/12/2012.

um grau de civilização. Nos dizeres de Silvio Romero (1977), observa-se uma necessidade de retribuição e atribuição de honra à Portugal, por estarem em um elevado grau de civilização.

O nosso dever de *brasileiros*, de filhos dos três povos que nos entregaram o país descoberto, conhecido, povoado, autônomo e livre; cumpramos o nosso dever para com aqueles que nos amamentaram, isto é, *honremos*, por nossa grandeza, os portugueses; porque devemos enxergar neles, antes de tudo, os concidadãos do Gama, os compatriotas de Camões; *civilizemos* os índios que restam; porque devemos ver neles os nossos amáveis Pelasgos, perseguidos pela fortuna; *libertemos* os negros; porque os devemos considerar os desafortunados que nos ajudaram a ter fortuna; os cativos que nos auxiliaram na conquista de liberdade; os ignorantes que nos facilitaram a posse da civilização, e hoje nos oferecem o ensejo de praticarmos um ato nobre: a emancipação dos escravos! (ROMERO, 1977, p.272).

Como em Craveiro Costa (2011) referindo-se aos ignorantes dos “trópicos”, novamente depara-se com uma leitura preconceituosa do povo brasileiro, retratado em sua composição por “perseguidos e ignorantes” em detrimento dos concidadãos e compatriotas do mundo europeu, que mereciam honra e admiração.

No capítulo seguinte, será constatada a circulação de Camões nas lembranças de Graciliano Ramos postas nas obras *Infância* e *Linhas Tortas*, de quando aluno de escolas alagoana e pernambucana, tivera que aprender cedo a ler Camões em manuscrito, e ainda em língua estranha.

Vale pontuar sobre o saber das humanidades na formação do aluno no Império. Em outras palavras a formação da infância naquele período ainda obedecia a mesma de um grupo social que não necessitava se ocupar do trabalho para sobreviver. Eram preparados para pensar e elaborar os rumos de um povo que os teria como guia. Embora houvesse um desejo daqueles que pensavam o sistema de ensino de separar conteúdos úteis - aplicáveis a prática do trabalho - para o povo e aquele de caráter mais abstrato para as crianças de classe socioeconômica elevada, tal separação não ocorria efetivamente com relação aos conteúdos pela falta de mestres preparados para ministrarem efetivamente esse tipo de escola prática.

Nesse momento, depara-se com a referência efetiva dos formadores do Império advindas dos clássicos modernos como Rabelais, que possuía um conceito de cultura enciclopedista, apresentando um programa de estudo excessivamente vasto. Apesar de criticar o ensino livresco, “alienado” e as práticas pedantes dos professores, seu anseio era que as

crianças conhecessem tudo de todas as coisas; no contexto alagoano para o conhecimento de “tudo” incluía-se, a leitura de clássicos como Camões.

Pondera-se que a adoção de Camões como livro lido para concurso, e como livro didático para os alunos, certamente não seriam recomendados por outros pioneiros da educação infantil como Rousseau e Froebel que exigiam conteúdos úteis em detrimento de uma retórica, sem efeitos práticos e imediatos.

Rousseau alertava sobre o perigo do uso dos livros enquanto único instrumento didático, responsável pela limitação da visão da criança naquilo que estava impresso. Acredita-se que a obra de Camões estaria dentre os livros a serem suprimidos e considerados instrumento de “maior miséria” (ROUSSEAU, 2004, p.134), justamente por seguir direção oposta da educação natural, pela experiência.

As reivindicações de intelectuais como Espíndola somente teriam efeitos na República e muito depois dos anos de 1930, muito provavelmente com o crescente processo de industrialização e necessária formação de um aluno preparado para se adequar às novas mudanças socioeconômicas.

Como resultado da avaliação das candidatas, tinha-se uma página nomeada *Informação* afirmando que apesar de nenhuma das candidatas apresentarem “verdadeiro conhecimento de grammatica, quer na analyse puramente grammatical, quer na lógico-grammatical; não se attendeu às regras de orthographia, e quanto à calligraphia e não observarem os preceitos d’arte sobre a regularidade, proporções e intervallos das letras”; entretanto foram classificadas do seguinte modo:

Quadro 3 - Classificação das candidatas à cadeira de instrução de primeiras letras do sexo feminino de Sant’Anna do Ipanema e Jacuipe

1º lugar	Maria Tertulina de Souza Anna Leitao de Jesus Josefa Olympia da Annuniação
2º lugar	Anna Rosa do Sacramento Borges Veridiana Auta Labarut Fredovinda Febronia Labarut Benvinda dos Anjos Labarut
3º lugar	Joanna Maria de Viveiro

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 3

Após divulgação do resultado, o examinador da prova escrita incumbiu ao examinador oral a responsabilidade de continuar o processo “fazendo justiça”; sendo todas as candidatas

aprovadas com conceito BOM pelos pareceristas. As aprovadas enviaram ao diretor geral da Instrução um ofício de requerimento da certidão do grau de aprovação, bem como do provimento de uma cadeira; somente as solicitações das candidatas aprovadas em primeiro lugar foram respondidas.

A partir da análise dessas provas de concurso, observa-se um panorama diverso daquele citado por Villela (2010, p.125), ao afirmar sobre a pouca exigência nos concursos quanto aos conteúdos de atuação em escola de primeira classe e a supremacia da conduta moral; em território alagoano, estava presente a necessidade de os candidatos terem uma caligrafia correta, e uma detalhada análise gramatical explorando a obra clássica Camões.

Para Villela (2010, p.126) esses concursos orais e/ou escritos acabaram assumindo um papel definidor das capacidades profissionais, sendo mais valorizados que a formação anterior do professor. No contexto alagoano, a formação ficava a cargo dos inspetores a partir da obediência às normas estabelecidas; refreando o impulso inicial de organização das escolas normais.

Não temos pessoas habilitadas em didática; os exames dos pretendentes ao magistério limitam-se à mera prova de instrução nas matérias que se propõem a ensinar, sem que o examinador e a autoridade fiquem com a menor ciência de que eles têm ou não aptidão para transmitir o que houverem de ensinar. O professor de instrução elementar dirige-se a inteligências sem cultivo, que têm a necessidade de explicações extremamente claras. Não basta ter noção ou ideias de uma coisa para sabê-la transmitir; é preciso ter vocação e conhecimento da arte de transmitir para se fazer entendido (TITARA, 1853 apud COSTA, 2011, p.39)

A exigência de preenchimento das cadeiras de ambos os sexos foi publicada em nota jornalística intitulada *A instrução e o patronato* editada no Diário das Alagoas (1873) que abordou o estudo das primeiras letras enquanto base de toda a instrução secundária, destacando a necessidade de severo rigor nos concursos para o preenchimento das cadeiras de ambos os sexos em detrimento do patronato.

A aprovação dada pelo empenho, ou antes pelo patronato, além de ser um escândalo perante a lei, a justiça e o direito, é um mal extraordinário; que se faz á instrução da província; porque dá-se a regencia de aula á indivíduos que muita vez estão nas tristes circunstancias de voltarem ás escolas (*Diário das Alagoas*, Maceió, 05 de fevereiro de 1873, ano 4º, n.544).

Tal matéria denunciava o lugar da profissão docente no período imperial e suas relações com o poder público passando por espinhosas etapas até o candidato ser admitido no cargo de professor, desde as concessões de favores, às perseguições, resultando em demissões e remoções. Na leitura de Abreu (2005, p.112),

as relações clientelistas amarravam o sistema social e político de alto a baixo, definindo redes de lealdade baseadas em laços de família, amizade, proteção. O emprego público era um dos principais elementos nessa configuração de trocas materiais e simbólicas e uma cadeira numa escola pública não escapava a esse jogo.

Essa situação apresentada na província alagoana arrastou-se³⁴ com a República, não sendo, porém, uma característica específica de tal localização.

2.5. Relatórios acerca das condições de funcionamento da Escola Normal de Maceió

Apesar de reconhecida a importância da Escola Normal no território alagoano tendo em vista a preparação de mestres para a escola de primeiras letras, poucos investimentos eram destinados, pelas precárias condições conforme apresentado nos relatórios dos presidentes da província das Alagoas.

A maneira que se preparão actualmente alumnos mestres para a instrucção publica primária é a mais irregular e inconveniente que dar se póde. Como sabeis, existe um só professor da escola normal para o sexo masculino, annexa ao lyceu, sendo o ensino de quase todas as materias que consítuem a instrucção primaria dado no mesmo lyceu pelos respectivos lentes (Relatório da Instrucção pública e particular da província de Alagoas, 1876, p.280).

³⁴ Tais práticas oligárquicas e clientelistas no contexto alagoano, em muitos casos, arrastam-se até aos dias atuais conforme descrito por Albuquerque (2012) no artigo intitulado *Um olhar histórico sob a gestão democrática nas escolas públicas alagoanas: práticas clientelistas e oligárquicas de sua gênese aos dias atuais*. ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Um olhar histórico sob a gestão democrática nas escolas públicas alagoanas: práticas clientelistas e oligárquicas de sua gênese aos dias atuais*. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Observa-se uma problematização em relação à presença de um único professor para as aulas da Escola Normal. No relatório do presidente da província, Luiz Romulo Peres de Moreno, em 1876, estava abordada a necessidade de reorganizar tal escola em relação ao modo de atendimento dos alunos e das alunas, conforme ocorria em outras províncias.

É urgentemente necessário que reorganises a escola normal de ambos os sexos, separando a do sexo masculino das cadeiras do lyceu e dando aos respectivos lentes, que poderão ser dous, attribuições especiais, de conformidade com as competências do ensino publico primário. A escola normal para o sexo masculino deverá ser externato e a para o sexo feminino internato, à semelhança do que se tem feito e regulado na provincia da Bahia (Fallas, Relatórios Provinciaes e Mensagens Governamentais e Alagoas, 1876).

A importância da Escola Normal frente à instrução de ‘alunos-mestre’ era destacada em relatórios da Directoria Geral da Instrução Pública, já que estes substituíam as cadeiras dos professores que vagavam pelas licenças para tratar de saúde e estariam ativos assim que habilitados em concursos.

Outrossim, que nesta mesma data e pela mesma razão deixou o exercicio da cadeira de instrucção primaria do Bebedouro, o professor publico P. José Gomes Lima e por conveniente também do serviço publico proponho a V. Ex. Para substituil-a, durante o impedimento, o alumno-mestre Jeremias de Azevedo Mello Filho (Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública de Alagoas, 20 de abril de 1877).

A escola prática era destacada como a única instituição responsável pela formação das senhoras que se propunham a ensinar todas as matérias do ensino primário e dessa forma, problematizada em sua estrutura.

O magistério público primário do sexo feminino resente-se pelo regulamento actual, não só das precisas habilitações, como também do methodo pratico no ensino para aprendizagem das alumnas-mestres. Como sabeis, não existe escola superior na província para a matrícula das senhoras que se propõem a ensinar todas as matérias que constituem o ensino primário. Temos apenas a escola pratica, onde se habilitão as aspirantes ao magisterio, durante o limitadíssimo prazo de quatro mezes, tempo este em que se occupão exclusivamente, não da methodologia, como fora para desejar, mas sim do ensino irregular de creanças que lhes são confiadas em pequenas turmas ou classes a contento da respectiva professora (Fallas, Relatórios Provinciaes e Mensagens Governamentais e Alagoas, 1876).

Observa-se um questionamento em relação à pequena duração de quatro meses do curso oferecida pela escola prática e às condições restritas de aprendizagem, já que, estas futuras professoras se ocupariam logo do ensino das crianças em detrimento de uma reflexão metodológica.

Quadro 4 - Alunos do curso normal da província das Alagoas em 1872

ANNOS	Nº	AULAS	PROFESSORES	Matr.	Freq.	Approv.	Reprov.	Observações
1º	1	Desenho, pedagogia	Dr. Joaquim Jose de Araujo	14	12	10	1	Na conformidade do art. 10 da resolução provincial n.338 de 5 de maio de
1º	2	Portuguez	Padre Pedro Lins de Vasconcellos	14	12	10	1	1870, foram conferidos aos 4 alumnos aprovados
2º	1	Arihmética	Bacharel Joaquim P. de Miranda	3	4	4		no 2º anno do curso, os respectivos títulos de alumnos mestres.
2º	2	Geographia e historia	Dr. Thomaz Bomfim Espindola	3	4	4		

Fonte: Arquivo público do Estado de Alagoas - Caixa 244.

Na contabilização dos números, depara-se com o possível abandono de um aluno do primeiro ano do curso; não foram localizados registros que apontassem um motivo específico para a falta desse aluno no primeiro ano do curso. Em relação ao segundo ano do curso, observa-se que o número de alunos aprovados supera ao número de alunos matriculados, uma possibilidade seria a presença de alunos que, embora matriculados em outras turmas estivessem frequentando tais aulas.

Quadro 5 - Escola prática em 1872

Nº	Aulas	Professores	Matr.	Freq.	Habilitados	Observações
1	2ª cadeira da capital	Silvestre Antonio dos Santos	4	4	4	
2	1ª cadeira da capital	Leobina Cardoso R. de Lima	12	12	6	

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 244.

Apesar de destacar a importância da Escola Normal em diferentes documentos, observa-se um pequeno número de matriculados depois de cinco anos de sua abertura. A

pouca matrícula na Escola Normal da província alagoana apontava a falta de incentivo por parte dos cofres públicos para oferta e manutenção das aulas.

A análise das práticas e saberes circulados na legislação primária, nos discursos dos intelectuais que pensavam a Instrução Pública, na Escola Normal, nas provas de habilitação para o magistério, nos compêndios dirigidos aos professores, dentre outras fontes levantadas e analisadas nesse capítulo, é imprescindível para adentrarmos no “chão” das escolas de primeiras letras e assim, compreendermos os vestígios sobre as noções de infância nas aulas de primeiras letras na província alagoana.

3 VESTÍGIOS SOBRE NOÇÕES DE INFÂNCIA NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DAS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA PROVÍNCIA DE ALAGOAS OITOCENTISTA

No capítulo anterior foi abordada a organização das escolas de primeiras letras no contexto imperial alagoano a partir da análise da legislação, relatórios de inspeção e produções didáticas, compêndios e exames para ingressos no magistério. Neste capítulo será apresentado um cenário das aulas de primeiras letras, por meio da caracterização do espaço físico, de materiais circulantes, métodos de ensino adotados e recursos disciplinadores aplicados à infância escolar para a compreensão da representação do conceito de infância no cenário provincial alagoano.

A busca pela caracterização das escolas de primeiras letras remete-nos à alguns questionamentos: Quais modelos de infância apresentavam-se nesse contexto, e quais delas participavam das escolas públicas de primeiras letras? Qual a caracterização e condição de funcionamento dessas escolas nas cidades e vilas de Alagoas? Quais saberes circulavam? Havia distinções entre saberes para meninos e meninas? Quais materiais didáticos e métodos eram adotados e quais destes baseavam nos ideais dos “pioneiros da educação infantil”, do início da Modernidade?

3.1 Uma leitura das fontes: caracterização da clientela e do espaço instrucional de primeiras letras

A busca pela quantificação das aulas de primeiras letras na Província de Alagoas e locais de sua distribuição foi dificultada pela alta rotatividade em sua criação e fechamento, resultante da falta de alunos, de prédios e de professores formados. Ao longo do terceiro capítulo, será informada, dentre outras características desse espaço instrucional, a diversidade de locais para a realização das aulas para a infância.

Para tentar esboçar uma ideia acerca do conceito de infância nas aulas de primeiras letras torna-se imprescindível sua definição enquanto categoria geracional e social. A busca pela definição de infância, baseada na idade cronológica dos alunos (as) das aulas de primeiras letras, remete ao Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, que aprova o

Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte,³⁵ por Couto Ferraz, definindo como idade para frequentar as aulas da instrução primária, entre 5 a 15 anos.

Na província alagoana tal idade foi mantida nas determinações legais já “que a idade apta para a matrícula nas aulas era de 5 a 15 anos” (Instruções que devem ser provisoriamente observadas pelos professores nas escolas de instrução primaria ate que se de o Regimento Interno³⁶, de 17 de abril de 1857, art.15, p. 4). Porém, em mapas³⁷ localizados no Arquivo Público, como o de 1839, do professor Manoel Moreira S. Paio Silva Leite, da cidade de Penedo, foram localizados 115 alunos matriculados com faixa etária compreendida entre 4 a 14 anos. A matrícula de uma criança de 4 anos infringia a lei.

Caracterizada de acordo com a categoria social, a infância estava representada por crianças livres abastadas, e pelo “povo miúdo, homens e mulheres livres e pobres, caboclos e índios da terra, e também negros, escravos e libertos” (GONDRA; SCHELBAUER, 2008, p.227). Havia uma necessidade de ampliar a compreensão dos significados da escola para os diversos grupos sociais, para atender às demandas pela educação e a pluralidade das dimensões possíveis do processo de escolarização.

O projeto de instrução brasileiro oitocentista para Barra (2011, p.24), tinha como “alvo de suas estratégias e meios, crianças livres, pobres, vadias, indígenas, órfãs, colonos e seus respectivos filhos”. Cada segmento tinha um destino; cabendo às escolas de primeiras letras a matrícula das crianças livres e não abastadas, uma vez que as abastadas teriam como destino o ensino preparatório para o Liceu.

À infância escrava estava excluída do direito de frequentar as escolas públicas, espaço reservado aos cidadãos. Esse direito não estava contemplado em matéria de instrução primária e secundária na política educacional oficial adotada nas províncias do Império. Nesse processo, o impedimento de incluir-se no projeto de homogeneização baseava-se não na cor – negras, mestiças e pardas – e sim em sua “condição jurídica de liberdade” (GONDRA; SCHELBAUER, 2008, p.244).

Ao contrário do que se pensava, a propriedade escrava também não discriminava a cor dos indivíduos: apesar da maioria de proprietários ter sido composta por homens e mulheres livres, brancos, não foi incomum a posse de escravos entre indivíduos pardos, mestiços, negros livres e, inclusive, ex-escravos (MATTOS, 1998).

³⁵ Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html.

³⁶ Manuscrito localizado no Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública – Caixa 64

³⁷ Mapas escolares localizados no Arquivo Público do Estado de Alagoas - Caixa 23.

Monica Santos aponta para a presença de crianças negras frequentando as aulas de primeiras letras na província alagoana; embora em pequeno número, era visível nos mapas escolares do Império em Alagoas. “Essa presença se torna relevante quando avaliamos a sociedade da época, cercada de preconceito contra o negro e costumava criar barreiras legais para que ele fosse impedido de ter acesso à escolarização” (SANTOS, 2011, p.102).

Caberia à criança escrava um destino diferenciado da livre; uma vez que esta - branca ou de cor - poderia ter seu prazo de ingresso na vida protelado; enquanto a criança escrava, que tenha atingido certa idade, entrava compulsoriamente no mundo do trabalho. “Com a autonomia dos gestos e do pensamento, com a ‘idade da razão’ não há mais criança escrava, somente escravos que são muito novos. Para os seus senhores, somente sua força de trabalho os distingue do resto da escravaria adulta”. (MATTOSO, 1996, p.93).

No território alagoano observava-se uma composição étnico-racial formada por negros, índios e brancos. Em relação aos índios, porém, ainda não localizamos muitos estudos referentes ao século XIX, apenas a legislação educacional definida pela Corte e relatórios mencionando sua catequização, e um mapa³⁸ de aulas da instrução primária da década de 1840, apontando a presença de dois matriculados.

Gondra e Schelbauer (2008) refere-se ao Regulamento Geral das Missões (Regulamento n.246, de 24 de julho de 1845, do Ministério dos Negócios do Império) como determinante na criação de escolas de primeiras letras nos aldeamentos existentes em todas as províncias do Império, nas quais deveriam se ensinar os meninos e adultos a ler, escrever e contar, recomendando a dispensa do uso de violência nos processos de instrução. Para além da conversão ao cristianismo, entrava em jogo a adequação à ordem moral e à civilização conduzida pela ação do Estado nacional em construção.

Ainda em relação às diferenças na categoria social da infância, reporta-se à ideia de gênero. No contexto imperial, um espaço diferente foi reservado à escolarização das meninas. A diferenciação e desigualdade na instrução baseada no gênero são apontadas por Sant’Anna (2011, p.137) como um sistema binário naturalizado: para os meninos, as possibilidades enquanto para as meninas um destino ligado à maternidade e aos cuidados com a casa.

O artigo 17 das *Instruções que devem ser provisoriamente observadas pelos professores nas escolas de instrução primaria ate que se de o Regimento Interno*³⁹, de 1857 apontava para o acréscimo, para além das matérias do artigo 16 ministradas ao sexo masculino, dos bordados,

³⁸ Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 21.

³⁹ Manuscrito localizado no Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública – Caixa 64

trabalhos e prendas domésticas nas escolas de sexo feminino. Nesse caso, as professoras ficavam desobrigadas de ensinar as operações de números fracionários.

O artigo 50 tratava das disciplinas aplicáveis às escolas de sexo feminino; cabiam às professoras o ensino mínimo de uma hora em dois dias da semana para os trabalhos de agulha, prendas domésticas, bordados e labirintos.

No mapa⁴⁰ das 40 alunas que frequentavam a aula de primeiras letras da Vila de São Miguel, da professora Thereza Angelica de Lima, em julho de 1840, estão registrados nomes, filiação, naturalidade, idade, qualidade (cor), condutas, entradas e aproveitamento individual. As idades variavam de 5 a 12 anos.

Imagem 4 - Gráfico da idade das alunas das aulas de primeiras letras da Vila de São Miguel (1840)

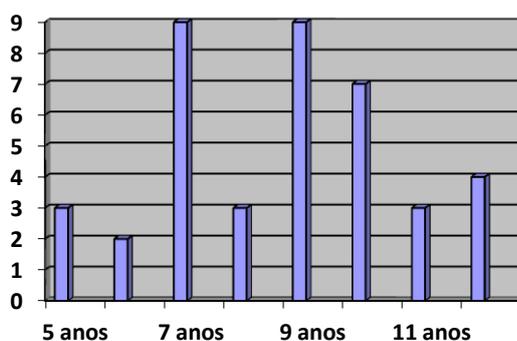


Gráfico elaborado pela pesquisadora. Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 3

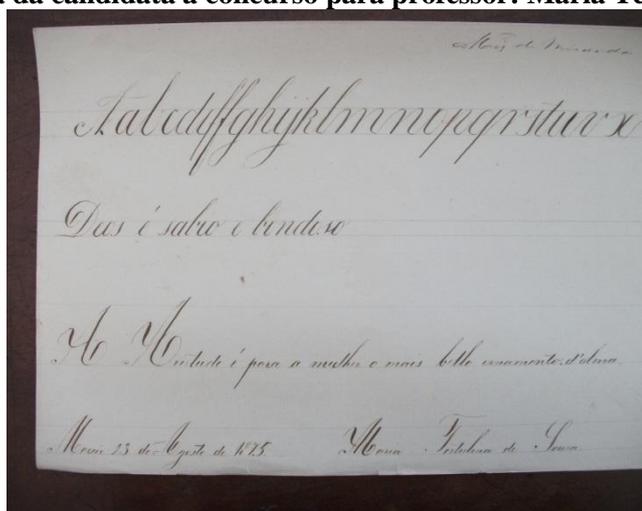
Nessas aulas femininas, a maior parte das crianças tinham 7 e 9 anos. No mesmo mapa, estava apresentada uma coluna referente ao nível de leitura das alunas com os seguintes conceitos: “toma lições por si, sujeita a lições, syllabas, grammatica P., nomes, alfabeto”. Em relação à aritmética estavam distribuídas em “taboada, 1^a, 3^a e 4^a operação e a escripta” apresenta como conceitos “alfabeto, cursivo e linhas”.

Havia uma diferenciação entre o que deveria ser ensinado aos meninos e às meninas. A diferença apresentada na análise dos mapas das escolas de ensino masculino e feminino estava na presença das prendas domésticas como conceito das escolas de sexo feminino: “coze chan, renda, cacunde, borda linha, borda, lavirinto, renda, custura”.

⁴⁰ Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 03.

A suposta superioridade na formação do saber dos meninos estava presente nas disciplinas propostas como instrução da menina. “Meninas educadas e civilizadas seriam, no futuro, agentes do processo civilizador, pois, na condição de mães e esposas, ensinar-lhes-iam economia doméstica, ortografia, prosódia e noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos”(SANT’ANNA, 2011, p.138).

Imagem 5 - Escrita da candidata a concurso para professor: Maria Tertulina da Silva (1875)



A virtude é para a mulher o mais bello ornamento d'alma.
Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 3

Dessa forma, a diferenciação na instrução para as meninas em relação aos meninos, tratava de uma “partilha binária”; “determinada não de forma, biológica, pela natureza das coisas, mas construída discursivamente, constituída historicamente por meio de práticas sociais como as escolares” (SANT’ANNA, 2011, p.138).

Tais condutas de separação por gênero foram observadas na província alagoana a partir dos mapas escolares e regulamentos que apontavam para uma diferenciação entre o que deveria ser instruído aos meninos e o que seria indispensável às meninas. Dessa forma, observava-se uma diferenciação entre diferentes infâncias.

Para abordar acerca dos saberes que circulavam nas aulas públicas de primeiras letras, é necessário entender como se dividia a instrução primária local. Segundo informa o mesmo decreto 1.331, a instrução era dividida em duas classes: instrução elementar ou escolas do 1º grau, e instrução primária superior ou escolas do 2º grau.

A instrução elementar ou escolas do 1º grau compreendia a “instrução moral e religiosa; a leitura e escripta, as noções essenciaes de grammatica, os principios elementares de arithmetica, o systema de pesos e medidas do município” (Art. 47, decreto 1.331, p.11). A instrução primária superior ou escolas do 2º grau compreendiam o

desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas; a leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada; os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil; os principios das sciencias phisicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida; a geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das províncias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (Decreto 1331, art. 41 p.11).

No Arquivo Público do Estado de Alagoas foram localizados mapas da escola primária que fazem referências aos conteúdos dos dois níveis, além da quantidade de alunos matriculados do sexo masculino e feminino nas escolas públicas e particulares. O mapa da escola elementar apresentava como conteúdo ler, escrever, contar, catecismo e prendas domésticas, referentes ao trabalho de agulha e almofada; quanto ao mapa da escola primária superior, englobava as matérias da instrução elementar acrescida das noções gerais de geografia, história do Brasil, geometria prática e música.

Quadro 6 - Conteúdos abordados na instrução primária elementar (1868)

MAPPA GERAL DOS ALUMNOS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA ELEMENTAR, 1868

NA QUAL SE COMPREHENDE UNICAMENTE LER, ESCREVER, CONTAR, CATHECISMO E PRENDAS DOMESTICAS, RELATIVAMENTE AOS TRABALHOS DE AGULHA E DE ALMOFADA.

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 184 - Caixa 244

Quadro 7

Conteúdos abordados na instrução primária superior (1868)

MAPPA GERAL DOS ALUMNOS DE INSTRUÇÃO PRIMARIA SUPERIOR, 1868

NA QUAL SE COMPREHENDEM AS MATERIAS ELEMENTARES E MAIS NOÇÕES GERAES DE GEOGRAPHIA, DE HISTORIA DO BRASIL, GEOMETRIA PRATICA E MUSICA

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Instrução Pública 184 - Caixa 244

Segundo o referido decreto, em cada paróquia deveria ter ao menos uma escola de primeiro grau para cada um dos sexos, sendo o programa de ensino feito por deliberação do Conselho Diretor e aprovado pelo governo. Cabia aos professores das escolas de primeiras letras a incumbência de relatar os conteúdos instruídos e nível de adiantamento de seus alunos através de mapas escolares. O relatório do Inspetor Geral de Ensino Espíndola, por exemplo, aponta para a dificuldade que tal diretor encontrava em relatar a atual situação escolar já que, nem os inspetores paroquiais, nem os professores emitiram seus relatórios e mapas em data pré-estabelecida.

Esta falta de não terem os inspectores parochiaes das differentes localidades endereçado a esta inspectoria relatorio annual sobre o estado da instrucção publica e particular das escolas, que se acham sob a sua immediata inspecção, e a de os professores não declararem em seus mappas geraes se os seus alumnos foram ou não submettidos a exames, e no caso affirmativo, qual o seu nº e gráo de approvação, collocam-me na dura colisão de não poder a V. Exc. informar, como almejára, se todos os inspectores parochiaes cumpriram religiosamente o § 4º do art. 7 do regulamento de 11 de julho de 1853, e muito menos qual o nº. dos alumnos approvados em exames nas respectivas escolas (ESPINDOLA, 1866, p.7).

Tais aulas não contavam com prédios escolares próprios, o que não deve causar surpresa porque o próprio Liceu de Maceió funcionava em prédio alugado, se mantendo assim por muitos anos. Aquelas escolas referentes às primeiras letras eram ministradas em casas isoladas e alugadas por meio de contratos com a Diretoria da Instrução Pública da província de Alagoas. Essa situação não era específica de Alagoas, sendo apresentada nos relatos como, por exemplo, da Província de *Goyaz*⁴¹.

Como não havia casas próprias para as escolas, as destinadas às aulas eram alugadas às expensas dos professores, cujos vencimentos eram reduzidos. Por isso, acabavam alugando casas impróprias para o funcionamento das escolas, sem ventilação adequada, com cômodos pequenos para comportar os alunos e o mobiliário escolar, e em lugares inadequados, longe do centro da povoação, onde os professores encontravam imóveis com aluguéis mais acessíveis (ABREU, 2008, p.98).

⁴¹ A referência da pesquisadora à província de Goyaz ocorre por ser local de sua residência atual possibilitando o contato com os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás.

Pinheiro (2002) registra que, na primeira metade do século XIX, apesar de criticado por alguns professores e gestores da instrução pública, o pensamento dominante era de que as províncias não tivessem custos com despesas relativas a aluguel ou compra de “casas escolares” já que estas funcionariam nas residências dos próprios professores, em salas de visita de casas particulares, salões de casas-grandes de engenho e alpendres de sítios. Foi localizado um mapa, datado de 19 de julho de 1854, apresentando os locais de realização das aulas, bem como a especificação do sexo para a qual era destinada a cadeira de primeiras letras, o valor pago e a data do contrato:

Esse quadro aponta para o elevado gasto do governo com aluguéis, o que evidencia um desperdício de somas gastas anualmente que poderiam ser utilizados na construção de prédios escolares. Cabe questionar para quem interessava a manutenção desses aluguéis, se seria também uma forma de beneficiar seus proprietários em troca de favores com os inspetores escolares, por exemplo; o lugar era incerto e inadequado, pois “essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências as Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres” (BARBANTI, 1977 apud FARIA FILHO e VIDAL,2000).

No interior desses espaços improvisados, a formação escolar da criança era realizada em condições desfavoráveis, já que não era projetado para recebê-las e propiciá-las um aprendizado proveitoso, e sim compor um maior número de alunos para apresentá-la oficialmente. As casas eram moradias ou com outros fins de funcionamento, mas certamente não era um espaço propriamente escolar. Isso acarretava, para além do prejuízo no ensino, outros problemas.

A falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Dessa forma, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.20).

Quadro 8 - Relação dos contratos de aluguel de casas para certas aulas de Instrução primária feitos em consequência da ordem da Vice Presidência, de 19 de julho de 1854.

Número	Lugares das cadeiras	Sexos	Aluguel mensal	Data da aprovação dos contratos pela presidência
1	Jaraguá	Masculino	6\$000	Ofício de 18 de setembro de 1854
2	Jaraguá	Feminino	6\$000	Ofício de 9 de agosto de 1854
3	Bebedouro	Masculino	4\$000	Ofício de 26 de setembro de 1854
4	Sta Luzia do Norte	Feminino	6\$000	Ofício de 29 de agosto de 1854
5	Coqueiro Seco	Masculino	4\$000	Ofício de 18 de setembro de 1854
6	Cidade das Alagôas	Masculino	8\$000	Ofício de 18 de setembro de 1854
7	Cidade das Alagôas	Masculino	5\$000	Ofício de 21 de setembro de 1854
8	Cidade das Alagôas	Feminino	6\$000	Ofício de 21 de setembro de 1854
9	Cidade das Alagôas	Feminino	4\$000	Ofício de 2 de novembro de 1854
10	Pilar	Feminino	6\$000	Ofício de 19 de outubro de 1854
11	Santa Rita	Masculino	4\$000	Ofício de 19 de outubro de 1854
12	Barra de S. Miguel	Masculino	4\$000	Ofício de 14 de dezembro de 1854
13	Villa de S. Miguel	Feminino	8\$000	Ofício de 14 de dezembro de 1854
14	Villa de S. Miguel	Feminino	4\$000	Ofício de 9 de outubro de 1854
15	Porto Calvo	Masculino	6\$000	Ofício de 23 de outubro de 1854
16	S. Bento	Masculino	4\$000	Ofício de 21 de setembro de 1854
17	Gamella	Feminino	4\$000	Ofício de 22 de setembro de 1854
18	Porto de Pedras	Masculino	6\$000	Ofício de 21 de setembro de 1854
19	Porto de Pedras	Feminino	6\$000	Ofício de 15 de setembro de 1854
20	Paço de Camaragibe	Masculino	6\$000	Ofício de 30 de outubro de 1854
21	Paço de Camaragibe	Feminino	6\$000	Ofício de 14 de dezembro de 1854
22	Povoação da Capella	Masculino	4\$000	Ofício de 21 de outubro de 1854
23	Povoação da Capella	Feminino	4\$000	Ofício de 21 de outubro de 1854
24	Villa de Imperatriz	Masculino	6\$000	Ofício de 14 de setembro de 1854
25	Villa de Imperatriz	Feminino	6\$000	Ofício de 14 de setembro de 1854
26	Povoação de Muricy	Masculino	6\$000	Ofício de 14 de dezembro de 1854
27	Junqueiro	Masculino	3\$000	Ofício de 14 de setembro de 1854
28	Puxim	Masculino	3\$000	Ofício de 1 de setembro de 1854
29	Coruripe	Masculino	4\$000	Ofício de 14 de agosto de 1854
30	Coruripe	Feminino	4\$000	Ofício de 6 de novembro de 1854
31	Penêdo	Masculino	8\$000	Ofício de 9 de outubro de 1854
32	Penêdo	Masculino	6\$000	Ofício de 9 de outubro de 1854
33	Penêdo	Feminino	6\$000	Ofício de 9 de outubro de 1854
34	Penêdo	Feminino	7\$000	Ofício de 2 de novembro de 1854
35	Piassabussu	Masculino	3\$000	Ofício de 15 de novembro de 1854

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas, Instrução Pública 18, caixa 60

Alguns documentos da província alagoana denunciavam a dificuldade no recebimento desses aluguéis. O relatório da *Directoria Geral da Instrução Pública*⁴², de 03 de maio de 1877, apresentava uma cobrança do capitão Paulo José de Farias, delegado literário e proprietário do prédio em que funcionava a aula pública primária do sexo masculino, da Gamelleira, por seus aluguéis não recebidos desde abril do ano de 1876; ou seja, atrasados por mais de um ano.

Como observado, antes da preocupação propriamente dita com os afazeres pedagógicos, o professor precisava assegurar o lugar das aulas. O pouco interesse dos administradores da Província de Alagoas pelos problemas relativos ao sistema de ensino resultava em um cenário deprimente para a infância, como abaixo descrito por dos intelectuais alagoanos:

As casas escolares eram “infectos casebres”, privadas de todo o conforto, onde se imobilizavam, diante de um indivíduo arvorado em professor, algumas dezenas de crianças, a se imbecilizarem nas rotineiras tarefas do silabário, da tabuada e do catecismo. Não havia uma só escola instalada em prédio próprio; todas funcionavam em casas comuns, de aluguel, desprovidas os requisitos mais elementares de higiene. O mobiliário, em algumas, era antiquíssimo, em outras, era o próprio mobiliário modestíssimo do professor; em muitas, “caias vazias de querosene”, e havia escolas em que os alunos se sentavam no próprio solo (COSTA, 2011, p.49).

Pinheiro (2002) avalia que o funcionamento das cadeiras isoladas nas residências dos professores acarretava problemas tanto de ordem administrativa, quanto de ordem pedagógica pois, alguns gestores da instrução pública da província da Parahyba do Norte consideravam “promíscua” a convivência entre os discípulos e a família do professor, reunidos na mesma casa, na maioria das vezes, de aparência das mais humildes com pouca ou nenhuma ordem, regra e disciplina nos exercícios letivos.

Outro problema enfrentado pelo professor relacionava-se ao seu vínculo com o poder público, por falta de efetivações da legislação que garantisse um estímulo para a melhoria da formação e provimento do essencial em suas classes, o que resultava nas solicitações isoladas por parte do docente, dirigidas à administração pública, e nem sempre acatadas. Foi encontrado um número expressivo dessas solicitações no momento em que os docentes enviavam os mapas de frequência dos alunos. Tais solicitações iam desde o pagamento de

⁴² Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 03.

salários atrasados, às remoções de uma cidade a outra, à pedidos de mobílias, livros de matrículas, traslados, compêndios, dentre outros materiais necessários no seu cotidiano instrucional. Em outras palavras, dependia da vontade e do interesse de cada um dos professores a resolução temporária desses problemas, como também da “simpatia” e da vontade de quem estivesse à frente da administração dos cofres públicos.

Tais relatórios apresentavam um panorama no qual as condições de funcionamento das aulas de primeiras letras não eram atendidas. A partir da análise do Regimento Interno, de 17 de abril de 1857, pode-se obter informações que retratam em parte o cenário físico das aulas de primeiras letras, a partir da relação do tipo de objeto escolar solicitado.

Art. 8 “cada eschola terá os seguintes objectos: um quadro com a imagem do Senhor crucificado, uma mesa com estrado e uma cadeira de braços para o professor, 2 cadeiras para as pessoas encarregadas de visitar a aula, os bancos precisos e carteiras com tinteiros fixos, compêndios para os meninos pobres quantos forem pedidos pelo professor por intermedio e aprovação do inspector Parochial designando o nome e[...] do alumno, cabide para chapéus, talha para água e côco” (Instrucções que devem ser provisoriamente observadas pelos professores nas escholas de instrucção primaria ate que se de o Regimento Interno, de 17 de abril de 1857, art. p.2).

Acerca da caracterização do espaço físico das escolas de primeiras letras, em vários momentos da pesquisa, deparou-se com relatórios apontando para as condições inadequadas das aulas e com poucos recursos didáticos disponibilizados. Em relação aos objetos físicos, resumiam-se ao lugar para assentar, tábua para escrever, talha para água e cabide para chapéus; e em poucos casos, ardósias e tinteiros. As solicitações dos professores por recursos eram dirigidas aos Inspetores e diretores gerais de estudos e estes repassavam aos presidentes da província na tentativa de resolução para o bom andamento das aulas, conforme demonstra a fonte abaixo.

Quadro 9 - Solicitação de objetos e orçamento feito pelos professores aos inspetores (1853)

Relação dos objectos precisos para a aula de 1ª letras da povoação de Lagoa Cumprida 02 de abril de 1853	
Objecto	Preço
6 bancos de pedra de 12 palmos a 4\$	24\$000
1 meza de pedra com 12 palmos de 6 peis e gavetas	20\$000
1 meza pequena invernisada de 4 palmos e gaveta	12\$000
1 cadeira de palhinha grande e com braços	10\$000
2 ditas de palhinha singela a 5\$	10\$000
Dispesa com a condução dos mesmos objetos	5\$000

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas. Instrução Pública 18 - Caixa 59.

Quadro 10 - Relação de objetos para as aulas de primeiras letras do sexo masculino

Relação dos objectos que são precisos para a aula de 1ª letras do sexo masculino do 2º districto da Cidade das Alagoas com o seu competente orçamento	
Uma cadeira de braços	10\$000
Duas ditas de segunda ordem a 5\$000	10\$000
Cuatro carteiras com trinta palmos cada uma com bancos e gavetas a 30\$000	120\$000
Uma meza com duas gavetas e cinco palmos de comprimento	9\$000
Uma ardosia com 5 palmos	4\$000
Uma talha para água	3\$000

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas. Instrução Pública - Caixa 59.

A leitura dos relatórios⁴³ das visitas dos inspetores e diretores da Instrução Pública às aulas de primeiras letras propicia uma apreciação a respeito dos objetos escolares solicitados e, por conseguinte, acerca do significado de infância escolarizada que ali se expunha, desde o tipo, a medida dos objetos, como cadeira e mesa. Em outras palavras, era um espaço que não possuía o minimamente necessário.

Visitei as duas aulas publicas de primeiras letras da povoação do Pilar no dia 26 deste mês, reconheci a necessidade de ter a professora sua cadeira elevada sobre um estrado, e de haver mais duas estantes, pelo menos na aula do professor para os alumnos escreverem, porque alguns escrevião sobre os bancos com os joelhos em terra (ALAGOAS, Directoria da Assembleia das. 8 de novembro de 1837, p.1).

Em Santa Rita, a privação de mobília, materiais e os métodos de ensino inapropriados foram apresentados na escrita do inspetor paroquial Antonio de Andrade Lima, em função dos quais resultava o pouco adiantamento dos alunos.

Apesar de haver uma sala espaçosa e arejada com cinco ordens de bancos de acordo com o adiantamento dos alunos, havia uma falta de módulos impressos para a escripturação, sendo talvez por isso mau o caracter da letra dos seus alumnos; quazi nem um livro interessante. Observamos que os materiais eram levados pelas crianças, apenas alguns meninos liam cartilhas, e alguns livros que com interesse lhe imprestavam seu Mestre; os mais adiantados decoravão o Evangelho, o que me parecia supérfluo e pouco recomendado a sua capacidade, bastando tão somente a sua leitura, e o mais adiantados da aula dava suas lições de geometria pratica; em geral o seu methodo alem da contabilidade não produzia os melhores resultados, isso sem dúvida pela privação dos meios para esse fim (ALAGOAS, Directoria da Assembleia das. 28 de novembro de 1837, p.3 e 4).

⁴³ Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 10.

Essa precariedade nas condições materiais e a pobreza da população eram contrastadas, pelo mesmo inspetor, com o trabalho heróico e merecedor de admiração do professor, o que recaía como uma pesada crítica à administração pública, pois era o professor quem, de maneira improvisada, colocava em funcionamento esses espaços que ousavam nomear de “escolas”:

Uma pobreza immensa se divizava em quazi todos, mas e a excepção de quatro, ou cinco, todos os mais trazião os pes no chão e vestião uma camiza e siroula do mais grosseiro panno”; sendo para ele um quadro verdadeiramente tocante em meio a pobreza a dedicação e cuidado do professor comparado por ele a um “pai de família que toma o mais vivo interesse na educação de seus filhos, elle não poupa trabalho e emprega todo no desempenho de seus deveres, como geralmente me informão (ALAGOAS, Directoria da Assembleia das. 28 de novembro de 1837, p.2).

Diferentemente da culpa atribuída por Craveiro Costa ao professor pelo fracasso instrucional, o trabalho heróico do mestre era apontado por alguns inspetores e diretores da Instrução Pública. Nesse contexto, há indícios de conscientização nos relatórios provinciais indicando as inconcebíveis condições de trabalho e ordenado destes mestres, apontando o descaso governamental como um dos culpados pelo fracasso escolar.

Nesse momento, cabe ressaltar a influência dos ideais de autores clássicos, como Erasmo (2008), quando tratava da centralidade do educador na formação da criança, bem como da necessidade apresentada de oferecer uma formação adequada a esse profissional. Ao defender uma instituição educacional para fora do espaço doméstico, Comenius (2011) também apresentava uma preocupação com a formação do professor, bem como de sua postura em sala de aula como modelo para os alunos; por isso, a necessidade de ser extremamente exemplar.

Apesar de os relatórios apontarem para a falta de política pública adequada ao atendimento do professor, era este quem recebia a maior parte da culpa pelo fracasso escolar devido “sua falta de habilitações e carência de moralidade” (MIRANDA, 1875, p. 13).

Declaro, porém, que a profissão de mestre-eschola está repleta de males que devem e podem ser sanados, e que são de tres espécies: ordenados de pouco valor, falta de habilitações e carencia de moralidade. A primeira depende da vontade dos poderes constituídos e do estado financeiro – sobre ella direi mais adiante -, a segunda e terceira estão ligadas á personalidade do funcionario, Mais funesto é o procedimento moral que reveste-se de mil fórmulas variadas: ora, não tem o professor bastante força moral para conservar a ordem e o respeito entre os alumnos; ora, abandona a aula para advogar, pescar, tirar lenha! pegar passaros, até jogar e praticar outros actos que me foram denunciados durante o anno que findou; ora, offende aos bons costumes produzindo acções menos confessaveis: ora, aufere proveito pessoal do serviço das creanças; ora, está na sala de aula o espaço de tempo marcado pelo regulamento, porém, descuida-se, por negligente, de passar e tomar as licções (MIRANDA, 1875, p.13).

No que se refere ao aspecto moral, observa-se que a crítica relaciona-se a outras ocupações do mestre, para além dos afazeres do ensino. Entretanto, Miranda não argumentava que esse mesmo professor era muito mal remunerado e tinha que se ocupar de outras funções para sustento da família. Outro aspecto observado é que, em decorrência da indefinição da docência como profissão, o professor talvez não procedesse conforme o posto lhe exigia, ou seja, as regras de conduta da profissão não estavam claramente estabelecidas no Império brasileiro.

Se no relato do Inspetor paroquial havia uma denúncia acerca das crianças com pés no chão, sem materiais e mobílias, a escrita de Miranda (1875) responsabilizava e culpava o professor por tal lamentável situação, não atribuindo nem aos descuidos do governo as precárias condições nem às crianças. Novamente a figura do professor zeloso e assíduo era evocada como uma garantia de sucesso escolar.

Mas, com o emprego de bons livros, com professores habilitados e zelosos, com assiduidade da parte dos alumnos, conseguir-se-ha, pelo menos, que tenha todo o cidadão aquelle *minimo de educação* de que falla um *especialista* americano (MIRANDA, 1875, p.6) Bem sei que só o professor dotado de conhecimentos e paciencia poderá ensinar a correcta e bôa orthoepia e a sigifficação das palavras que o alumno pronuncia (MIRANDA, 1875, p.7).

Essa necessidade de “bons” exemplos por parte do professor, já estava ressaltada na escrita de Comenius (2011) quando alertou para a conduta do mestre como constante exemplo de virtude, informação, prudência e disciplina regulada.

Na província alagoana do Oitocentos, o contrato de trabalho dos professores das primeiras letras dividia-se entre interino, vitalício e adjunto. O professor interino era aquele com contrato temporário para provisoriamente assumir uma cadeira na instrução primária, indicada pelos inspetores e diretores gerais. Para tornar-se professor vitalício, além da habilitação no curso normal, deveria ter completado cinco anos de exercício de acordo com o Art. 24 do Decreto 1331, de 1854.

A classe de professor adjunto destinava-se aquele professor responsável pelo ensino dos alunos maiores de 12 anos dados como “promptos, com distinção nos exames anuais, que tivessem tido bom procedimento, e mostrado propensão para o magistério” (Decreto 1331, de 1854, art. 35, p.9).

No contexto da escolarização da província da Parahyba do Norte, Pinheiro (2002) denuncia a criação de cadeiras e sua “provisão” por professores apadrinhados e nomeados interinamente a partir dos grupos de confiança ou da parentela dos políticos de forma a garantir a popularidade desses e justificar seu empenho e poder para consubstanciar a ingerência dos coronéis na vida pública. A partir da leitura dos relatórios dos presidentes da província alagoana, observa-se um cenário semelhante ao paraibano:

Assim, a criação e a extinção de cadeiras isoladas estavam sujeitas ao mandonismo dos coronéis e à troca de favores nas diversas instâncias do poder estatal, além de fazer parte do jogo de interesses políticos das facções que então se autodefiniam como conservadoras ou liberais (PINHEIRO, 2002, p.37).

O poder de mando na província alagoana estava caracterizado pelas relações clientelistas que amarravam o sistema social e político, definindo redes de lealdade baseadas em laços de família, amizade, proteção. O emprego público e, conseqüentemente, a provisão das cadeiras em escolas públicas, era um dos principais elementos nessa configuração de trocas materiais e simbólicas.

Os professores deveriam remeter no final de cada trimestre um mapa nominal dos alunos matriculados com as freqüências e aproveitamento e no fim do ano um mapa geral compreendendo o resultado do exame. Outra exigência era o livro de matrícula no qual eram registradas a filiação, idade, origem dos alunos combinando com a normalização das férias, feriados e dias de recesso escolar.

Os mapas escolares acessíveis nessa pesquisa apresentaram informações semestrais e não trimestrais, conforme determinava o decreto 1331, de 1854. As aulas eram dispensadas aos domingos e “dias de guarda, os de festividade nacional marcados por Lei, os de luto nacional declarados pelo Governo, os de entrudo⁴⁴ desde segunda até quarta feira de Cinza, os da semana Santa, os da semana da Paschoa, e os que decorrem desde 20 de dezembro até 6 de janeiro” (Decreto 1331 de 1854, art. 74, p.60).

A quantidade de horas que os alunos submetiam-se às aulas de primeiras letras por dia não foi apresentada de forma homogênea; há registros diversificados em mapas de atividades realizadas em um ou dois turnos. No mapa da povoação do Pau Amarelo⁴⁵ em 1839, das aulas do professor João Felix Nepomuceno, por exemplo, aparecem registros de atividades em dois turnos, tendo aplicações com cartas, livros, ‘taboada’ pela manhã e escrita à tarde.

Nesses mapas escolares enviados pelos professores são expostos como motivos para a saída dos alunos das aulas de primeiras letras: estar *profecto* (pronto), impedimento de frequência, mudança de residência, falecimento e doença. Porém, não há indicação de passagem do aluno de um nível para outro, por exemplo, o nível secundário.

A partir da análise das fontes, não foi apontado um possível prosseguimento nos estudos desses alunos das escolas de primeiras letras para o ensino secundário; antes apontaram para o abandono por parte de alguns ou para a ideia de prontidão para os que concluíam. Uma hipótese por nós levantada, é a falta de dependência funcional das famílias pobres para com a escola pública, em geral, destinada aos meninos e meninas pobres como “uma estrutura monopolista dos saberes elementares” (VEIGA, 2008, p. 160).

No caso brasileiro, observa-se, ao longo do século XIX, um grande tensionamento nesse procedimento coercitivo, particularmente porque, em geral, não havia uma dependência funcional das famílias pobres em relação à escolarização, seja do ponto de vista de participar de um imaginário de nação, seja no objetivo de demarcar distinção geracional na perspectiva civilizatória, uma vez que tal demarcação se fazia no mundo do trabalho (VEIGA, 2008, p.170).

⁴⁴ Entrudo é o costume de se brincar no período do carnaval; introduzido no Brasil pelos portugueses, provavelmente no século XVI. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Entrudo>

⁴⁵ Mapa localizado no Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 10.

O discurso em torno da não dependência das famílias pobres rurais em relação à escola, para Pinheiro (2002), como elitista porque justifica o pouco investimento do governo na escolarização de todos, como observado na Província da Parahyba do Norte. Mas, também se avalia que os problemas relacionados à escola e seu pouco adiantamento não eram apenas de dimensão econômica; havia de fato pouco interesse das famílias pela escola porque dela não dependiam para seu sustento. Da mesma forma boa parte da elite vivia da agricultura e da pecuária, e não da formação dos filhos no âmbito das letras. Com o crescimento da máquina administrativa é que algumas ocupações começam a ganhar prestígio em meio à elite agrária.

Na província alagoana, constata-se uma preocupação com a evasão devido à necessidade de os alunos estarem inseridos em diferentes ofícios e profissões. Em seu relatório, Miranda (1875) apontou como uma das possíveis causas de evasão e abandono das luzes adquiridas nas aulas elementares, a necessidade de os menores auxiliarem no trabalho agrícola, indústria ou ofício mecânico.

Visitando algumas aulas notei que os meninos eram quasi todos menores de doze annos, e fui informado de que logo que attingiam áquella idade, e ainda menos, os respectivos paes ou tutores os obrigavam, sem que tivessem concluido o curso primario, á sahir da eschola, quer para auxilial-os nos misteres mais rudes do trabalho agricola, quer para empregal-os em nossa primitiva industria de transporte por terra e por agua, quer para exercital-os em algum officio mechanico. Sendo certo que além, alli ou aqui sempre perdiam os menores a pouquissima e tenue luz que, por ventura, adqueriam nas aulas elementares (MIRANDA, 1875, p.8).

A solução para o “mal” da evasão, enunciado por Miranda, seria a obrigatoriedade da frequência nas aulas baseada na idade dos meninos. O autor afirmava que “para este mal, que de tal arte pollitica, de um só golpe, os esforços dos professores e os sacrificios dos poderes provinciaes, descobriremos prompto correctivo na obrigação do ensino entre determinados annos da idade dos meninos” (MIRANDA, 1875, p.8).

Os mapas escolares apresentavam uma “radiografia do ensino de cada escola”, e, portanto, eram instrumentos de controle do governo em relação ao trabalho docente. Representavam, assim, dispositivos utilizados pelos inspetores escolares como prática de apologia ou de retaliação das atividades docentes. De qualquer modo, esses documentos foram fundamentais como “testemunhos oficiais a respeito do que se praticava nas escolas brasileiras do Império” (PAUFERRO, 2010, p.58).

Nezilda Pauferro (2010) alerta para a necessidade de cuidado em relação às informações contidas nos mapas devido a possibilidade de alteração nos dados, tanto por parte do professor, quanto do inspetor, pelo pouco rigor de monitoramento dessas informações ou pelo desejo de preservar seus respectivos empregos.

A preocupação com o cuidado em relação às informações contidas nos mapas era visível no relato dos inspetores. Alguns de seus registros revelavam dúvidas, sobretudo, quanto à frequência dos alunos, porque dependia dela para o recebimento de seus provimentos. Para Pauferro (2010, p.59) “sendo o inspetor o articulador entre o professor e a instância governamental, esse tinha entre outras atribuições a de sistematizar as informações contidas nesses mapas, podendo manipular tais informações”.

A respeito da Instrução Pública destinada à infância na província de Alagoas, grosso modo, pode-se afirmar que, apresentava as seguintes características: funcionamento das cadeiras isoladas em locais inadequados, como salões de casas grandes, galpões, casas alugadas; baixa remuneração do professorado; falta de professores qualificados; falta de padronização nos métodos de ensino, sendo desenvolvidos inadequadamente, e falta de recurso financeiro para disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos.

3.2 A influência da doutrina cristã na instrução das primeiras letras

Por meio da distribuição do espaço e dos objetos que deveriam compor o lugar onde funcionaria a escola, pode-se fazer uma análise acerca do que seria essencial para os propósitos de formação da infância naquele período. A presença de um crucifixo remete à influência religiosa no cenário escolar alagoano e nacional, para o qual a Igreja Católica e o Estado se manteriam em estreitas relações na definição sobre as bases da educação até boa parte do período republicano. As aulas sobre as Sagradas Escrituras estavam associadas à imagem do senhor crucificado, portanto, o ensino religioso das escolas de primeiras letras era aquele definido pelo cristianismo católico, entendido como fundamental para a manutenção da ordem social.

No processo ideológico da política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, é característica a utilização do ideário católico como concepção de mundo, exercendo a função ideológica para a sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade. A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante ao mesmo tempo em que fundamentava a legitimação, junto às classes dominadas, dessa situação econômico-social, objetivamente marcada pela exploração e dominação da maioria por uma minoria (SEVERINO, 1986, p. 70).

Para Ranquetat Junnior (2008) durante o Império brasileiro, vigorava o padroado, sendo a educação religiosa, e grande parte da educação em geral, de inteira responsabilidade da religião oficial do Estado, o Catolicismo, que educava as novas gerações de acordo com seus dogmas e sua moral. Para o autor, a educação religiosa nas escolas públicas revestiu-se de uma forma confessional cristã e predominantemente católica, refletindo a hegemonia católica no campo religioso brasileiro e a relação deste grupo religioso com o Estado.

A concepção moderna de infância veiculada nas escolas de primeiras letras estava imbuída da doutrina cristã, presente como conteúdo regular na maioria dos mapas das professoras e professores dessas escolas. No mapa⁴⁶ de matrícula das alunas das aulas de primeiras letras do sexo feminino da Cidade das Alagoas, da professora Carolina Soares, a leitura das Escrituras Sagradas era apresentada como “*aplicações*”⁴⁷ e a Doutrina Cristã como “*adiantamento*”.

A forte regulação da Igreja Católica referia-se à circulação do saber, na permanência da doutrina no interior das escolas, quer fossem particulares, confessionais, filantrópicas ou públicas e a mantinha como ordenadora da ação educativa. Adotar os princípios do catolicismo nas escolas era ter a garantia de prestígio e aceitação social, perante uma sociedade profundamente conservadora com relação à exposição de costumes e hábitos. Não era por acaso que os colégios particulares que ofertavam o regime de internato eram tão requeridos para os filhos das famílias de maior poder aquisitivo local. Daí talvez o Liceu Alagoano e a Escola Normal terem sofrido com as críticas que tais instituições não formavam exemplarmente a juventude, por oferecem um ensino fora do modelo conventual (DUARTE, 1961).

⁴⁶ Mapa da Instrução Pública (1844). Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 61.

⁴⁷ A partir da análise das fontes, entendeu-se por aplicações os conteúdos a serem ministrados e como adiantamento os que foram internalizados pelos alunos.

Devido essa influência, toda a reforma do ensino público se reduzia, em última análise, a uma reforma religiosa; ou, “ao menos que esta é a máxima das reformas, a principal e mais importante a introduzir no ensino publico” (*Diário das Alagoas*, 1876, p.491).

Se no domínio da opinião transportarmos-nos ao da legislação dos povos europeus mais avançados, ao menos segundo se apregoa, em materia de instrucção publica, ahí ainda, pelo que se lê na brochura intitulada – Algumas palavras sobre a instrucção primaria na Prussia, pelo snr. Bispo de Uricans -, a quem temos acompanhado nesta exposição, ahí ainda encontramos a religião relevada como o fundamento e o fim principal do ensino popular (*Diário das Alagoas*, 1876, p.492).

Nesta pesquisa, foi possível conhecer outro grupo de docentes que atuou em Alagoas, sobretudo no Império, que merece nossa atenção: os padres-mestre. Tal categoria docente atuou na instrução da infância, nas escolas de primeiras letras em cidades, vilas e povoados, e no prestigiado cargo de lente do Liceu de Maceió.

Além de ensinarem no Liceu e nas escolas de primeiras letras, abriam escolas particulares e colégios, compunham bancas de exames escolares e concursos para o magistério, emitiam pareceres acerca de compêndios didáticos, dirigiam a instrução pública e a redação de importantes jornais, a exemplo do *Diário das Alagoas*, tendo a frente o Cônego Antonio José da Costa, além de ocuparem cargos no parlamento com deputados e senadores.

Sobre a função de parecerista de livros didáticos para as escolas primárias, alguns nomes foram encontrados em nossa pesquisa, como o do padre Manuel Amâncio das Dores Chaves, padre Antônio Procópio da Costa e padre Pedro Lins de Vasconcelos, parecerista da comissão de avaliação do livro de Dr. Joaquim José de Araujo, *Compendio de Pedagogia Prática*

Parecer sobre o compendio de pedagogia pratica organizado pelo Dr. Joaquim José de Araujo. Professor do Curso Normal da Província das Alagoas. A commissao incumbida pela Congregação dos lentes do Lyceu e dar parecer referente à obra supra opina pela admissão da dita obra, que jaz jus a ser contada entre os livros úteis. Maceió, 2 de julho de 1886. A comissão. *Padre Pedro Lins de Vasconcelos*. Cônego Antonio Procopio da Costa. Adriano Augusto de Araujo Jorge (ARAUIJO, 1886, grifos nossos).

A matéria ‘*A Educação*’ publicada no *Diário das Alagoas*, em 1876, tratava acerca da formação cristã como responsável pela transformação da sociedade. Pelo temor a Deus – o

princípio da sabedoria – lançava-se a base da obediência a certos preceitos necessários para o progresso moral. A ‘divina’ responsabilidade da educação da criança era atribuída em primeira instância à instituição família, posteriormente à Igreja para finalmente ser entregue ao Estado e conseqüentemente à escola.

Os primeiros vagidos da criança são como que uma supplica dirigida a mãe, para obter o primeiro leito: assim também as primeiras interrogações, que elle articulla, são como outros tantos avisos, que lhe recordam o dever e o direito de ministrar-lhe o ensino. Essas simples considerações provão que o primeiro poder docente instituído no mundo pela própria natureza. Ou por Deos, foi a authoridade paterna; como se dicessemos: *__cujos tuit gignere ejusdem est instituere*. Perguntamos agora: pode o Estado substituir n’essas funcções a authoridade paterna, privando-a contra a sua vontade do direito de exercel-as? Com que direito o fará? Não; o ensino é um direito sagrado que decorre naturalmente da qualidade de pai, e que não pode, repetimo-o ser usurpado sob qualquer pretexto que for (*Diário das Alagoas*, 1876, p.2).

A atribuição à família como primeira instituição a formar as crianças pode ser observada em tal matéria na medida em que propõe que “o autor de qualquer ser racional e livre tem sobre elle direitos, e a seo respeito obrigações, que não podem ser desconhecidos nem usurpados, pois são assignados e impostos pela mesma natureza” (*Diário das Alagoas*, 1876, p.2).

Causa eficiente e geradora do filho o pae tem o dever stricto, inalienavel e inauferivel de desenvolver o seu espirito por meio do ensino, assim como de promover o desenvolvimento do corpo fornecendo-lhe o sustento indispensavel, quando elle por si o não pede procurar (*Diário das Alagoas*, 1876, p.2).

Observa-se uma atribuição de responsabilidades para as diferentes instituições – escola, família - acerca da formação da criança baseado em ideais Iluministas já que o pai que “deixa o filho vegetar e morrer nas trevas da ignorância por falta de ensino” é considerado como assassino. A necessidade do ensino e do derramamento de Luzes estava intrínseca ao desejo de moralizar, civilizar e elevar as classes ao patamar europeu.

Ora, se ninguém se aventura a negar os direitos affirmados, como se poderá recusar igual assentimento ao seo correlativo quando se trata do ensino? O ensino é o alimento d’alma, e sendo corrompido ou envenenado, pode dar-lhe a morte. Tem por consequinte, o pai, e a natureza lho’o impõe, o dever de vigiar sobre esse alimento espiritual, para que veja-se o que fornecem é ou não sadio (*Diário das Alagoas*, 1876, p.2).

A formação infantil projetada pelo Estado articulava-se com o pensamento cristão. Tal responsabilidade era atribuída em primeiro lugar aos pais também, assim como deveria ser compartilhada com o Estado de acordo com as prescrições do cristianismo católico.

Evidentemente o Estado não pode por vontade própria, substituir a autoridade paterna no ensino. Foi esta a primeira autoridade docente instituída por Deus, não pode o homem annullala. Entretanto esse direito de ensinar não é absoluto no pai; elle deve ser exercido de conformidade com as prescripções da Igreja. Foi elle a o segundo poder docente, o segundo no tempo mão o primeiro em dignidade, divinamente instituído, como o mostra (*Diário das Alagoas*, 1876, p.2).

Essa influência da igreja estava presente nos materiais circulados nas aulas de primeiras letras, pois a Doutrina Cristã era componente curricular quase unânime em todos os mapas de aulas encontrados e nas referências aos métodos de ensino. No próximo tópico serão abordados tais materiais circulados bem como a influência da Igreja e dos ideais advindos da modernidade na concepção de infância enquanto produto e produtora de uma cultura – a cada dia mais visível, escolarizada, calculada e vigiada.

Na escolarização da infância caberia articular céu e terra; para exercitar a piedade, deveria “entoar palavras em louvor a Deus, ensinar a dobrar joelhos, além de apontar para o céu com o dedo o autor de todas as coisas” (COMENIUS, 2011, p. 67). Através da influência de clássicos como Comenius, a doutrina cristã deveria ser iniciada desde cedo. Pondera-se que, Comenius era protestante e o cristianismo brasileiro era católico, mantendo-se em ambos os ideais a necessidade de doutrinar a criança.

O decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, de autoria de Rui Barbosa, visou retirar essa constância do ensino religiosa nas escolas públicas, ao tentar oficializar a separação entre Igreja e Estado. Para Ranquetat Junior (2007) tal separação foi legalizada somente até o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas, estando sempre presente nas Constituições Federais e na prática escolar.

Mormul e Machado (s/d) apontam para o repúdio de Rui Barbosa ao fato de o Brasil continuar fora do círculo da civilização moderna, retardando a consagração legal e o dever escolar. Para tanto, defendia a escola laica e que o ensino religioso fosse excluído da escola, tratando da necessidade de separação entre o Estado e a Igreja, e enfatizando as vantagens da escola sem vínculo religioso.

O diretor geral da Instrução Pública de Alagoas, Antonio Martins Miranda, apontou para a tamanha influência religiosa na província alagoana a partir da Resolução n.531, de 3 de maio de 1870, que possibilitava a nomeação de clérigos para os empregos públicos possibilitando assim, a atuação de padres no cargo de primeiras letras. O mesmo diretor questionou a contradição da atuação dos padres-mestre tendo em vista a lei de 1871 que só previa para admissão nos concursos de cadeiras de primeiras letras alunos-mestre do curso normal.

Diz a Resolução n. 531 de 3 de maio de 1870 que podem ser nomeados, para os empregos publicos provinciaes, independente de provas de exame ou concurso, os bachareis, medicos, clerigos de ordens saeras e outros que possuem titulos scientificos. Em virtude e por força d'esta Resolução teem sido nomeados alguns padres para o cargo de professor das primeiras lettras. Entretanto a Lei n. 607 de 5 de julho de 1871, no art. 5.º, que só serão admittidos nos concursos para o provimento de cadeiras de instrucção primaria, do sexo masculino, os individuos que apresentarem titulos de alumnos-mestres do curso normal. Affigura-se-me que tendo a provincia fundado um instituto onde são lidas certas e determinadas materias, sómente aquelles que tivessem completado o seu curso obrigatorio poderiam ocupar logares no magisterio elementar; acresce a isto não terem os padres a simples presumpção, dada pelo titulo, de que estudaram pedagogia, desenho linear e outras especialidades que, si não as ensina a eschola normal, deve forçosamente fazel-o em um futuro próximo (MIRANDA, 1875, p.11).

Tais embates demonstravam a força da influência da doutrina cristã e seus representantes no espaço instrucional de primeiras letras da província alagoana.

3.3 Saberes, materiais e métodos para a instrução da infância *civilizada* nas escolas de primeiras letras

Apesar de haver uma legislação que determinava as matérias a serem abordadas na escola primária elementar e superior, observou-se uma prática diversificada no cenário alagoano. A leitura dos mapas escolares apontou para uma prática diversificada dos conteúdos ministrados, uma falta de controle das instâncias responsáveis e uma dificuldade dos professores em cumprirem as determinações legais, por não terem apoio dos cofres públicos para tanto.

A busca por fontes que evidenciassem sobre quais saberes previstos em leis se efetivaram nas aulas de primeiras letras de Alagoas remeteu-nos aos mapas de registros de professores, os quais descreveram uma diversidade de conteúdos: leitura de cartas ABC, cartas de syllabas, livros manuscritos, escrita cursiva, contar, somar, repartir, multiplicar, dizimas, diminuir, taboada; (dentre outros).

No mapa⁴⁸ de aula de primeiras letras do professor Manoel Moreira S. Paio localizada em Penêdo - 01 de agosto de 1838 – observou-se como conceito de adiantamento dos alunos a leitura de cartas, syllabas, escrita cursiva e em sommar, taboada, repartir, diminuir, dizimas. Para além do ler e escrever, conhecer o universo dos números também era uma tarefa das crianças que frequentavam as aulas de primeiras letras. No final de seu mapa, o professor apresentou o nome de alunos faltosos que não frequentavam muito por “causa da grande fome que tem graçado nesta terra”.

Veiga (2010) atrela a educação estética desenvolvida a partir do século XIX, para o povo, a uma perspectiva teórica preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos juntamente com os empreendimentos práticos, destacando as atividades escolares como o desenho, canto, trabalho manual, literatura, festas. A preocupação com a estética da letra no grupo desses trabalhos manuais foi incluída nos manuais desenvolvidos com a finalidade da elevação moral dos sujeitos.

A presença de algumas lições de ‘curcivo’ foram apresentadas em mapas como do Passo de Camaragibe em 1839, onde o professor registrou o adiantamento de quatro alunos em 1ª lição de cursiva, de outros dois na 2ª lição de cursiva e os demais até a oitava lição sem estar especificado que seria em cursiva.

Um achado no acervo do Arquivo Público do Estado de Alagoas sobre os saberes veiculados nas escolas de primeiras letras possibilitou o acesso à escrita dos alunos. Trata-se de um conteúdo desenvolvido na aula de primeiras letras, intitulada “aula Nacional”, da Vila de São Miguel, em março de 1840. A professora da referida cadeira anexou, ao mapa exigido, um trabalho manuscrito de uma de suas alunas, Umbilina Maria da Conceição. Esta foi uma oportunidade de ter acesso a esse testemunho sobre o excesso de zelo pela formação moral feminina:

⁴⁸ A necessidade de fontes referentes às escolas de primeiras letras na província alagoana abrangeu a primeira metade do século XIX, já que, foram localizados mapas dos professores e atividades dos alunos nessa época (1837 a 1846). Apesar do recuo no tempo, partiu-se do pressuposto que esse quadro escolar esteve presente até o final do Império. (Mapa localizado no Arquivo Público de Alagoas. Caixa 10)

A demasiada docilidade em qualquer pessoa mostra ser ella estúpida e insensível e a grande severidade demonstra crueldade. He preciso que sejamos docéis e sevéros conforme as ocasiões a prudencia nos dará a conhecer até onde huma e outra devem chegar, sem que pareça extremo ou excesso. Umbilina Maria da Conceição - (Arquivo Público de Alagoas – Caixa 3)

A preocupação moderna com a formação moral da criança, encontrada em autores como Erasmo e Comenius circulou nas produções das escolas de primeiras letras a partir da escrita de temas como a docilidade, prudência e bons exemplos. “A docilidade era apresentada como disposição para acatar conselhos das pessoas esclarecidas, mais vividas e mais experientes que as crianças. Por isso, as crianças precisavam ser dóceis: para aprender com inteligência” (BOTO, 2012, p.260).

A docilidade e prudência foram discutidas por Erasmo como uma etapa da educação onde a criança, ainda em tenra idade, deveria receber as “sementes da piedade” para se habituar às regras da civilidade. A influência do manual de comportamento de Erasmo estava identificada nas escolas de primeiras letras, pautada em uma lógica adultocêntrica, que objetivava aperfeiçoar/moldar/modelar a criança para tornar-se um humano completo e civilizado.

A escrita da aluna Irina Maria da Gloria ressaltava a necessidade de praticar bons exemplos.

Não ha modo de ensinar mais forte de que exemplo. Não certamente persuade sem rethorica reduz sem por sem violencia e corta caladamente todas as dificuldades - Irina Maria da Gloria - (Arquivo Público de Alagoas – Caixa 3).

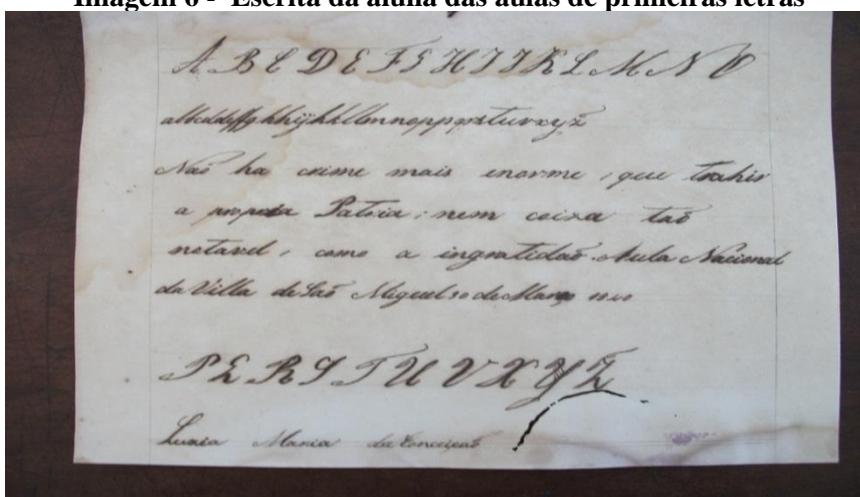
Nessa prática de bons exemplos, era valorizada a quietude, contemplação, imobilidade; a regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas. Por isso, talvez, a escrita de manuais e orientações impondo para os pais e professores a necessidade de disciplinar rigorosamente as crianças como uma forma de reprimir suas energias naturais.

O saber a ser ensinado, fundamentado em bons exemplos, deveria ser prático, não mais teórico; seria ele quem modificaria o mundo e as pessoas. A escrita do século XIX era a grande veiculadora dessa ideia da formação prática. A necessidade de bons exemplos na instrução era um tema recorrente no pensamento dos autores modernos. Na carta de Rabelais, a ordem para reverenciar os preceptores e fugir das pessoas às quais não poderia parecer,

justificava a necessidade de estar próximo às pessoas que praticavam bons exemplos, por ter conseguido reprimir as paixões naturais. As virtudes humanas, recebidas das mãos da natureza, deveriam ser, no entanto, desenvolvidas e equilibradas pela força do raciocínio (BOTO, 2012, p.260).

A presença de escolas de primeiras letras na província alagoana com o objetivo de comprimir a alma da criança, para além de prática piedosas e exemplares, estava cercada de um ideal de patriotismo já que, de acordo com as escritas, não haveria nada mais grave e ingrato que trair a pátria.

Imagem 6 - Escrita da aluna das aulas de primeiras letras



Não ha crime mais enorme que trahir a propria patria, nem coiza mais instavel como a ingratição -
Lucia Maria da Conceição
Arquivo Público do Estado de Alagoas –Caixa 3.

Para Pinheiro (2002, p.100), as ideias positivistas que chegaram ao Brasil por volta do início dos anos de 1860, trazidas por “um grupo de jovens brasileiros que estudavam na Universidade de Bruxelas”, não tardou a exercer influência e a desempenhar, como doutrina, papel importante na vida intelectual e política do Brasil nos anos finais do Império e no período republicano. “Através desse modelo, caberia aos grupos sociais mais esclarecidos dirigir os menos esclarecidos, proporcionando, por conseguinte, a regeneração da sociedade por meio da educação” (PINHEIRO, 2002, p.101).

Dentre os ideais positivistas, estava o amor, respeito e desejo a ordem da pátria brasileira. A necessidade já destacada de construir uma identidade Nacional refletiu na escrita dos alunos já que destacavam no ensino, o amor à pátria. Para Veiga (2010, p.400), a preocupação desse contexto seria construir uma cidade como “local de deslocamento, de

trabalho, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo e da harmonia”.

Dessa forma, a concepção de infância revelada nessas escritas das alunas, passava pela necessidade de docilidade, submissão, práticas de bons exemplos através de uma moral irrepreensível e amor à pátria.

Retrocedendo um pouco no tempo, pode-se verificar que, a partir da instauração da modernidade na Europa, principalmente após as diversas revoluções burguesas que consolidaram os Estados Nacionais, a escola teve importância fundamental para a construção das nações, uma vez que os conteúdos abordados em sala de aula – língua e geografia nacionais, história da pátria, de seu povo, ou mais precisamente, de seus heróis – estavam envoltos pela ideologia do nacionalismo-patriótico, e baseados nela se pretendia construir as diversas identidades nacionais (PINHEIRO, 2002, p.104).

Para a análise dessas fontes adentrando ao “chão” das escolas de primeiras letras é imprescindível a proposta da Escola dos *Annales*, empreendida por Febvre e Bloch, que possibilita uma contraposição entre a história tradicional, enraizada nos grandes homens e fatos heróicos, e a compreensão de toda vivência humana como portadora de história. A partir da análise da atividade cotidiana, dos objetos presentes nas escolas, dos materiais circulados, dentre outras fontes levantadas, observa-se a atividade humana que produz e é produzida por uma cultura escolar, em detrimento da narrativa de grandes fatos e homens.

A partir da leitura das escritas das alunas, observa-se o desejo em elevar a criança – da condição de bárbara – ao patamar de civilizado. Nesse momento, são evidenciadas as teorias de Erasmo quando afirma ser inquestionável que “homens sem instrução em filosofia ou em outras disciplinas não passam de criaturas inferiores, em certos aspectos, aos animais (ERASMO, 2008, p.38)”. Apesar de o adjetivo “bárbaro” soar “pesado” na atualidade, concorda-se que essa seria a visão de Erasmo atribuída à condição da infância sem instrução, pois desejava incutir “um sentimento de vergonha nos jovens, sem o qual eles não ingressariam na idade adulta; também atribuía ao jovem a condição de “bárbaro” (POSTMAN, 2012, p.64).

No relatório da Directoria Geral da Instrução Pública⁴⁹, de 13 de outubro de 1875, encontram-se referências de alguns livros adotados para a circulação na escola primária local.

⁴⁹ Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 03.

Tal relatório solicitava um parecer acerca do pedido de Cyriaco Antonio dos Santos e Silva⁵⁰ em adotar sua obra *Cathecismo Brasileiro* como oficial na província alagoana; sendo o catecismo definido em tal documento como ensino elementar de historia, geographia e outros conhecimentos úteis à noção de pátria.

Para a análise de tal pedido, foram solicitadas as presenças de Dr. Thomaz do Bonfim Espindola, Pe. Pedro Lins de Vasconcellos e Adriano Augusto d'Araujo Jorge que o consideraram desnecessária por já existirem outros materiais que trabalhassem os mesmos elementos, por faltar exatidão no conteúdo relativo à Geografia e um método adequado.

Parece-nos que o *infelis* autor (infelicíssimo quanto à geographia, objeto das 8 lições ultimas do seu livro) serviu-se desgraçadamente de algum atlas do Brasil muito antigo. Nossa opinião é, portanto, que ao Catecismo Brasileiro feche-se as portas de nossas escolas (Relatório da Directoria Geral da Instrução Publica, 13 de outubro de 1875, p.5⁵¹).

Na garimpagem das fontes, deparou-se com tentativas isoladas do governo provincial em relação à formação de professores; alguns documentos apontaram para uma conexão nacional através do envio de pessoas à capital do Império para fazer cursos, assim como a contratação de professores experientes de outras províncias para ministrá-los em Alagoas.

A falta de adoção de um método oficial de ensino de leitura e escrita no Brasil no século XIX levava os intelectuais a publicarem obras, mais especificamente, manuais didáticos dirigidos aos professores de primeiras letras, como forma de detalhar os modos de proceder em sala de aula. Vários deles escreveram sobre o assunto, sobretudo, na segunda metade do século XIX; um exemplo foi Joaquim José de Araújo, tendo como obra-espelho, o texto do francês Daligault⁵².

A localização de materiais circulantes nas escolas de primeiras letras da província alagoana foi possibilitada graças à iniciativa de escrita dos professores do curso normal e a doação de alguns homens abastados para que tais publicações fossem circuladas.

Havia um apoio do governo provincial de Alagoas para que tais obras fossem publicadas e divulgadas. O decreto 1331, de 1854, por exemplo, em seu artigo 56 garantia prêmios aos professores ou qualquer pessoa que escrevessem compêndios ou obras para uso

⁵⁰ Cyriaco Antonio dos Santos e Silva

⁵¹ Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 03.

⁵² Jean Baptiste Daligault (1811 – 1894), atuou como diretor da Escola Normal de Aleçon –França. (TREVISAN, 2011, p.74)

das escolas e aos que traduzissem melhor os publicados em língua estrangeira, depois de serem adotados pelo governo. Algumas dessas obras circuladas no contexto alagoano serão analisadas levando em conta as noções de infância em tal período.

A necessidade de expandir saberes advinha da preocupação moderna de autores como Erasmo, Rabelais e Comenius ou de dotar os alunos de um saber enciclopédico. Os livros e compêndios tornaram-se indispensáveis na educação da criança, que deveria aprender a letra para fazer parte de um futuro melhor; na visão desses autores, tal futuro melhor estaria pautado na condição de “homens exímios, célebres, ricos e sábios, os quais são cercados de respeito por todos” (COMENIUS, 2011, p. 80).

Em relação aos materiais circulados nas escolas de primeiras letras, foram apresentados em mapas escolares elementos como as cartas do ABC, considerado o material didático mais antigo na alfabetização e cartas de syllabas. Para Maciel (2003, p.12) as primeiras Cartas ou Cartas de Nomes ou Cartas de Fora, destinadas à aprendizagem da leitura, eram matérias de trabalho do professor, já que faziam as Cartas do a-b-c- e as de nome para todos os seus alunos

Valdez (2011, p.122) diferencia o conteúdo dessas cartas utilizadas largamente no século XX.

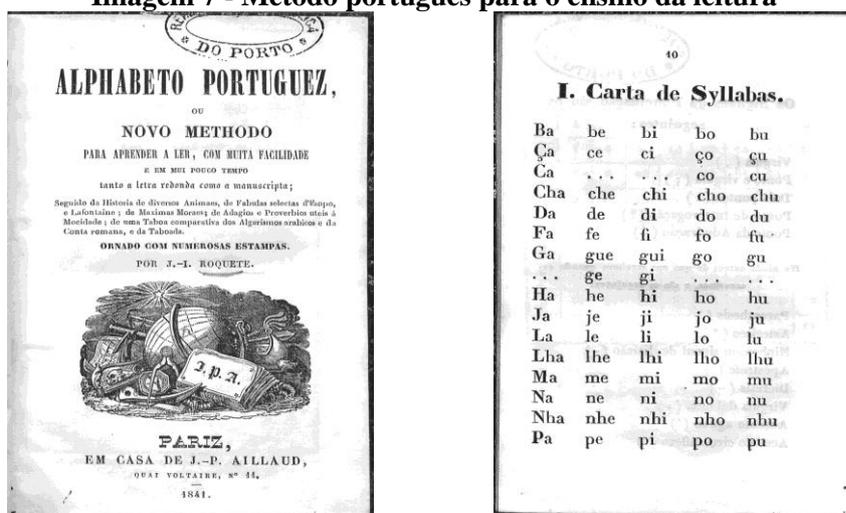
As cartas do ABC traziam impressas as letras do alfabeto, a ‘carta alfabética’; outras apresentavam a composição de sílabas que aparecem como ‘Cartas de Syllabas’ (muitas vezes como carta de soletração ou carta silabaria) e, ainda, outras traziam palavras impressas, eram as ‘Cartas de nomes’. (VALDEZ, 2011, p.122).

No mapa⁵³ de alunos da aula pública de primeiras letras da Villa do Poxim em 1838, o professor Antonio Gomes Coelho apresentou o *adiantamento* dos alunos em 1ª carta do ABC, 3ª carta do ABC, 1ª carta de syllabas, etc.

Acerca das cartas de sílabas como grau de *adiantamento* dos alunos, supõe-se que circularam manuais portugueses na província alagoana, como o *Alphabeto Portuguez ou novo método para aprender a ler e contar com muita facilidade e em pouco tempo tanto a letra redonda como a manuscripta* por ter essas mesmas divisões em 1ª cartas de syllabas até a décima segunda carta.

⁵³ Localizado no Arquivo Público de Alagoas – Caixa 3.

Imagem 7 - Método português para o ensino da leitura



Fonte: <http://www.europeana.eu/portal/record/10501/BFD924BDCF30939C89FA1D3B30239A2AA9661276.html?start=10> Acesso em: 5 jul.2012.

Boto (2012) analisa os títulos de compêndios portugueses que, em sua maioria, prometia instruir a criança em um curto espaço de tempo; tratava-se da promessa de um método eficaz e menos enfadonho à criança. Esse princípio decorria da preocupação moderna com a racionalização do tempo no espaço escolar e da pressa em inculcar conhecimentos adequados, uma vez que “como é muito mais fácil envergar uma árvore ainda nova antes que cresça e se torne adulta, da mesma maneira pode-se rapidamente formar a juventude em seus primeiros anos de vida, em vez de mais tarde” (COMENIUS, 2011, p.53).

Além das “cartas de sílabas”, foram localizadas nos mapas escolares referências a *Grammatica Portugueza e Grammatica Nacional*, e vários compêndios e livros. Pinheiro (2002) aponta para o difícil controle sobre o tipo de compêndios utilizados pelos professores, uma vez que o próprio Estado reconhecia ser deficiente sua distribuição na rede de cadeiras isoladas mantidas pela província.

A partir do estudo dos métodos e recursos didáticos circulados na província alagoana pode-se avaliar a representação de um ideal de infância entre os intelectuais que o desenvolviam e dos professores que o aplicavam. Observa-se na maioria destes materiais a necessidade de atrelar a verdade e a ciência por meio da elevação moral das massas.

3.3.1 *Resumo de Grammatica portugueza para uso das escolas de primeiras letras* – (1886) Jose Alexandre Passos

Merece atenção as obras didáticas publicadas pelo professor e filólogo alagoano Jose Alexandre Passos (1808-1878) que teve maior visibilidade pela publicação de várias obras didáticas sobre o ensino da língua portuguesa. Entre elas estão o *Diccionario grammatical portuguez* (1865); *Taboas grammaticais das desinências latinas ou Compendio auxiliar para o estudo do Latim* (1881); *Resumo de grammatica portugueza para uso das escolas de primeiras letras* (1886).

Dentre suas obras, será analisada a relevância de sua gramática para as escolas de primeiras letras. A preocupação com o ensino da gramática, conceituada como a arte de falar e escrever corretamente a língua portuguesa, estaria ligada a necessidade de estruturar um ideal de nação e padronização da língua oficial.

Na capa da obra estão assinaladas as províncias que a utilizaram; além de Alagoas, tal obra circulou nas escolas de Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e Sergipe. Dividida em quatro partes, a obra traz os seguintes temas: *etymologia, syntaxe, prosódia e orthographia*. Na parte de *etymologia* – responsável por ensinar a conhecer a natureza de cada palavra e sua origem ou derivação - foram tratados: *Do nome, dos números dos nomes, dos gêneros dos nomes, do nome substantivo, do nome adjetivo, do adjetivo qualificativo, do adjetivo determinativo, do artigo e adjetivo articular, do adjetivo numeral, do pronome, dos pronomes pessoaes, dos demonstrativos, dos relativos, dos mais pronomes, do verbo, dos modos e tempo do verbo, das conjunções regulares, das linguagens compostas, das conjunções irregulares, das palavras invariáveis, preposição, do advérbio, da conjunção da interjeição*.

A segunda parte de *syntaxe* – responsável por ensinar a compor ou formar orações – a tratava de modo geral, da ordem *grammatical, da syntaxe da concordancia, da syntaxe da regência e das figuras*. A terceira parte ou prosodia – responsável por ensinar a pronunciar as palavras conforme o som das letras, e o acento e a quantidade de sílabas - era composta de noções preliminares e a última parte tratava da *orthographia* – responsável por ensinar com quais letras se deveriam escrever as palavras, assim como a pontuação e mais sinais da escrita - de palavras, de pontuação e dos *accentos*.

Para Soares (2001, p.1), “Retórica, Poética, Gramática eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império”. Para a autora, o ensino da Língua Portuguesa seguiu a tradição do ensino do latim apresentando-se ao lado do ensino da gramática do português, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética. A presença

de Camões nas escolas de primeiras letras e como matéria de prova para habilitação em concurso é um exemplo desse ensino de retórica e poética.

A manutenção dessa tradição nos estudos escolares da língua, conforme Soares (2001), pode ser explicada por aspectos externos às próprias disciplinas, como o atendimento aos grupos social e economicamente privilegiados. É provável que o fácil acesso à cultura letrada, os fizesse chegar às aulas de Português já com um razoável domínio de uma cultura literária, dominavam a língua padrão que a escola usava e queria ver usada.

A função do ensino de Português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio; ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética (SOARES, 2001, p.1).

Havia também elementos internos que talvez possam ajudar a explicar a persistência, por tanto tempo, de um ensino da língua entendido como estudos de gramática, retórica e poética. O conhecimento que então se tinha da língua era aquele transferido do conhecimento da gramática do latim, da retórica e da poética aprendidas de e em autores latinos e gregos. A autora chega a questionar: “que outra coisa se poderia ensinar?” se na disciplina Português, durante todo esse período, estudava-se a gramática da língua portuguesa, e analisavam-se textos de autores consagrados. Ou seja;

persistiu, na verdade, a disciplina gramática; para a aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas adquirindo, é verdade, novas roupagens ao longo do tempo. À medida que a oratória foi perdendo o lugar de destaque que tinha até meados do século XIX tanto no contexto eclesiástico quanto no contexto social, a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos, tal como hoje os conhecemos, e foram-se afastando dos preceitos sobre o falar bem, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o escrever bem já então exigência social (SOARES, 2001, p.1).

A competência atribuída aos professores de Português e de primeiras letras que ministravam tal disciplina, que hoje chamaríamos "leigos" estava evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: “as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentário pedagógico, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos” (SOARES, 2001, p.1).

Outro aspecto importante descrito por Soares é que os livros, apesar de chamados de didáticos, não poderiam ser considerados como tal, porque a exposição e exploração do conteúdo não faziam jus ao nome. Talvez marcados pela formação dos autores, ou seja, de não estarem formados para a profissão docente.

O ensino da língua portuguesa através do *Resumo de Grammatica portugueza para uso das escolas de primeiras letras* de José Alexandre Passos apresentou preceitos de gramática como arte de falar e escrever bem comungando com o objetivo de ensinar a criança a ler e escrever corretamente nosso idioma e auxiliar o professor na formação do caráter do educando, inculcando-lhe valores e bons hábitos. Assim, a concepção de infância em tal obra passava pelo ideal de adequação da criança a um padrão de língua oficial, considerado correto; eliminando as possibilidades de variações linguísticas devido a aspectos regionais.

3.3.2 *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) organizado pelo Dr. Joaquim José de Araújo

O *Compêndio de Pedagogia Prática*, com edição em 1886, de autoria do primeiro diretor e professor da Escola Normal de Maceió, o médico gaúcho José Joaquim de Araújo, teve como modelo a obra *O Curso Prático de Pedagogia*, do Diretor da Escola Normal Primária Francesa Mr. Daligault⁵⁴, traduzido por Joaquim Pires Machado Portella para a língua portuguesa em 1869.

No parecer sobre o compêndio, publicado em 1886, Joaquim José de Araújo afirmava a pretensão de facilitar o estudo de pedagogia aos que se dedicavam ao magistério primário, visto por ele sob a forma de apostolado.

Sua obra *Compêndio de Pedagogia Prática* (1886) foi dividida em duas partes, sendo a primeira denominada PEDAGOGIA, composta por 15 capítulos e a segunda a METODOLOGIA, composta por 25 capítulos. A Pedagogia, conceituada enquanto “arte de bem educar e instruir as crianças, era responsável por desenvolver-lhe as faculdades naturais a partir dos meios e métodos recomendados pela experiência e prática dos mestres” (ARAÚJO,

⁵⁴ Segundo Silva e Gallego (2011, p.334), o *Curso Prático de Pedagogia* de Mr. Daligault, destinado aos alunos-mestres das escolas normais primárias, foi traduzido para o português e editado em 1874 por Joaquim Pires Machado Portella cumprindo papel importante por se destinarem à formação inicial de professores, informá-los sobre maneiras ideais de organizar a escola primária e explicar a composição dos elementos da vida nessa instituição, as atividades dos alunos, o funcionamento das aulas, a organização dos conteúdos ou os métodos didáticos e, conseqüentemente, os padrões de irregularidade aos alunos que não seguiam, de uma forma ou de outra, os padrões da entendida e almejada “normalidade” da vida escolar.

1886, p.5) O autor dividiu a educação da criança em física, intelectual e moral. Para além da educação física, referente ao desenvolvimento de todos os órgãos do corpo, observa-se uma preocupação com a educação moral, presa à educação e instrução religiosa.

Em seu capítulo XV, apontou a dificuldade em desenvolver a educação moral nas escolas primárias “não porque offereção as crianças, obstáculos em aceitar as doutrinas que lhes forem explicadas; mas sim porque exige do mestre moralidade, zelo, dedicação e boa instrução, qualidades estas que, raramente, se encontram reunidas” (ARAÚJO, 1886, p. 68). Sua concepção de criança estava pautada em um ser inocente, livre dos vícios, paixões e facilmente doutrinadas resultando daí a necessidade da educação moral em imprimir bons costumes, antes que se corrompessem.

Plantar no coração das crianças a crença de um Deus, creador do Universo, a convicção de uma vida futura, onde serão apreciados os nossos actos e julgados conforme o merecimento de cada um de nós, as verdades da religião, o amor que devemos ao próximo e as vantagens que para nós resultão de procedermos de accordo com os preceitos do bem e do justo, tal é o fim da educação moral (ARAÚJO, 1886, p. 12).

Tal noção remete à concepção de infância circulante na Modernidade, especialmente em autores como Erasmo (2008, p. 25) com a convicção de que nunca seria cedo demais para iniciar o processo educacional. Em Araújo e Erasmo observa-se a necessidade de inculcar na alma das crianças princípios do bem e do justo e uma “pressa” em ensinar o que seria culturalmente aceito como padrão correto de conduta.

O ensino do “bem” e “justo” era apresentado baseado em conotações cristãs católicas. A compreensão dessa pedagogia moderna passava por ideais pragmáticos apresentados no cenário brasileiro do século XIX. O pragmatismo consistia na necessidade de cuidar da criança pobre a ser convertida em força de trabalho.

Para a concretização da educação física e moral foram apresentados capítulos referentes à disciplina enquanto instrumento de coerção. Foram destacados como meios disciplinares a boa distribuição do tempo para o trabalho, ordens, registros, inspetores, prêmios e punições e, especificamente, ordens precisas e úteis que diariamente demarcariam a execução de diferentes exercícios sendo reduzido a dois sinais: campainha para impor silêncio e apito para iniciar alguma atividade.

A obra de Araújo tentou normatizar e conseqüentemente homogeneizar o trabalho docente. A ação de monitoria e inspeção realizada pelos próprios alunos era destacada por ele como eficaz meio disciplinar para manter a correção de comportamento dos colegas:

a vontade de sobresahir, de ocupar classes superiores, logares de inspectores ou monitores e o desejo de obter prêmios e medalhas de distincção se manifestao nas crianças; e são incentivos que muito concorrem para o adiantamento d'ellas e pratica dos bons actos (ARAÚJO, 1886, p.11).

A educação tinha como objetivo principal não ensinar-lhe a mandar, “e sim a obedecer, não pretendia fazer dele um homem instruído e culto; antes, inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima.” (Varela & Alvarez-Uria, 1991, p.49 apud RATUSNIAK, 2012, p.3). Ao pensar sobre os métodos eficazes de manter a submissão à autoridade e a disciplina escolar, Araújo (1886) propôs prêmios e punições. Quanto aos prêmios, teriam:

- 1º) Elogio em particular
- 2º) Elogio perante a escola.
- 3º) Bilhetes de satisfação.
- 4º) Elevação a cargo de inspetores ou monitores.
- 5º) Medalhas.
- 6º) Inscrição do nome em um quadro que se denominará – quadro de honra. (ARAÚJO, 1886, p.27)

Como recursos para punição, foram apresentados a inserção do nome no quadro das punições para os negligentes no estudo ou praticantes de atos contrários a moral, a repreensão em particular, repreensão perante a escola, perda de bilhetes de satisfação, cancelamento do nome (se estivesse) no quadro de honra, inscrição do nome no quadro negro, despedida provisória e despedida definitiva.

O tema da “disciplina escolar” esteve presente ao longo dessa pesquisa nas diversas fontes encontradas, havendo uma conexão com os ideias modernos circulantes. Em Comenius, para a obtenção de um indivíduo obediente às regras e condutas, seria necessário uma disciplina regulada; caracterizada por dois graus: primeiro, através do levantamento de voz e, segundo, com varas ou palmadas.

Baseado nessa preocupação com o comportamento, os mapas escolares oitocentistas localizados no Arquivo Público do Estado de Alagoas, dedicavam uma coluna ao tipo de comportamento das crianças, atribuindo conceitos como: bom, pouco bom, mediano, má.

Essa disciplina infantil nas escolas de primeiras letras era uma exigência para a conservação de um local ordenado e silencioso. Para além da localização em compêndios, alguns artigos presentes na *Instrução que devem ser provisoriamente observadas pelos professores nas escolas de instrução primaria até que dê o Regimento Interno*⁵⁵, publicado em 17 de abril de 1857, tratavam dessa questão.

A repreensão, tarefa de trabalho fora das horas regulares, castigos para causar-lhe vexame ou vergonha, comunicação aos pais para maiores castigos e, quando nenhum destes produzisse estímulo de vergonha, os leves castigos corporais e finalmente expulsão da escola eram considerados meios disciplinares aprovados em tal Regimento Interno. Seu artigo 27, por exemplo, tratava como meios disciplinares o rebaixamento do aluno à classe inferior; “se o aluno reincidir, deverá o professor admoestá-lo, fazendo-o passar do lugar que ocupa na classe para outro inferior da mesma classe”. Outras possibilidades seriam a anotação do nome no quadro indicando a falta de cumprimento no dever, ficar de pé ou joelhos com braços abertos pelo tempo que o professor entendesse necessário para punir.

Ratusniak (2012) trata do disciplinamento da infância nesse contexto imperial. A autora aponta para o surgimento da instituição escolar fechada na mesma época que os asilos, prisões e manicômio e, ao promover o “corte da criança com suas formas antigas de transmissão de conhecimento e de estabelecimento de relações sociais, as escolas se assemelhavam a uma espécie de *quarentena*”. Nesse momento, inicia um “largo processo de contenção das crianças (semelhante ao dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que não cessaria de estender-se até os nossos dias e que se chamaria escolarização” (Varela & Alvarez-Uria, 1991, p.26 apud RATUSNIAK, 2012, p.2).

A autora aponta para a diferenciação entre a educação da infância angélica e nobilíssima do príncipe, passando pela infância de qualidade dos filhos das classes distintas, até a infância rude das classes populares. Para Ratusniak (2012, p.1), a escola destinada aos pobres, chamada de ‘escola de primeiras letras’ era muito diferente da educação recebida pelas classes abastadas, pois tinha como objetivo “[...] impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança.” (Varela & Alvarez-Uria, 1991, p. 36 apud RATUSNIAK, 2012, p.2).

⁵⁵ Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 64.

No decorrer dessa pesquisa, deparou-se com o relato nas fontes de alguns abusos em relação à correção das crianças ocorridas nesse espaço escolar. Foi localizado um ofício⁵⁶ de pais dos alunos denunciando uma conduta abusiva por parte de alguns professores em relação à atribuição dos castigos corporais.

Participo a Vsa. que meu filho de nome Luis que anda na escola do Professor Urculino Adrianno Augusto foi maltratado de pancadas “a ponto de se raxar a cabeça e deitar bastanti sangue” e fez o corpo de delito “ninguem tem seu filho para apanhar de tabica e ve-lo com a cabeça quebrada” não sendo a primeira vez que bateu em outros meninos (Janeiro, 1859 Luiz Gomez de Silveira).

Tal conduta violenta levou professores, inspetores e diretores gerais de ensino às discussões acerca de outros meios disciplinares como premiações e emulações em detrimento do castigo físico. Essa “escolha” por novos métodos disciplinares não foi tão aleatória e específica no contexto alagoano uma vez que havia uma literatura internacional, há muito em vigor, que tecia críticas à essas práticas, como em Comenius.

A candura, para ele, que deveria estar presente na ação docente desapareceu com o passar do tempo nas práticas escolares; a escola passou a significar “prisão e tortura para a juventude”. Para o autor, os professores queriam conduzir os jovens à força, através do uso da severa palmatória e da vergastada cruel, martirizando-os, e lembrando sempre das notórias conversas “olhem para ele, parece que ainda sente a marca dos açoites nas costas” e também “ele foi muitas vezes conduzido pelo chicote” (COMENIUS, 2011, p.13). Apesar de não concordar com os excessos da palmatória, Comenius não dispensava os castigos físicos e uma eficaz ação disciplinadora.

A escolha por novos métodos apresentou certos impasses e discordâncias. Em seu relatório enquanto inspetor paroquial, o professor e filólogo Jose Alexandre Passos concordou com a abolição e completo desaparecimento da palmatória das escolas para “evitar qualquer abuso de professores pouco adaptados a mansa e paternal profissão do magistério em que se requer circumspecção, prudencia, sufficiente illustração e facilidade oral de transmiti-la aos alumnos” (Relatorio da Directoria da Instrucção Pública⁵⁷ – 20 de dezembro de 1858, p.2).

No relatório do professor Antonio Joaquim de Carvalho é expressa sua opinião em que

⁵⁶ Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 59.

⁵⁷ Arquivo Público – Caixa 59

Emfim, vivendo nós de realidades e não de utopias ou vans theorias e não estando a maior parte dos nossos meninos em estado de aprender por estímulos de medalha ao peito, ou do brio, nem por considerações de assentar-se a direita do professor aquele e que se distingue (pois muitos homens não sabem aquilatar essas honras); entendo que trahiria a missão do meu sacerdócio se não patenteasse com franquesa aos entraves que tem trasido a suspensão da palmatória que não duvido seja benéfica, mas assino ter sido precoce (Mapa⁵⁸ 30 de junho de 1858).

Ao questionar sobre “quem não vê que o terror nunca foi meio de desenvolver a intelligencia, e que a instrução adquirida por tal meio sempre é imperfeita?”, Alexandre Passos propôs às aulas o sistema disciplinar do professor e Rhetorica Ignacio Joaquim Passos baseado na emulação entre os meninos para a aplicação dos estudos (Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública de 20 de dezembro de 1858, p.1).

Em relatório dirigido ao Diretor Geral da Instrução Pública, José da Silva Titara, Passos apontava a abolição dos castigos físicos como responsável pela frouxidão entre os laços de subordinação dos alunos para com os professores já que não fora substituída por outro meio disciplinador. Embora reconhecesse o uso abusivo por alguns “carrascos” de crianças, desejava o uso dessa prática, com moderação, para “corrigir os meninos que não tornarão doces com os meios moraes de disciplina” (Relatorio da Directoria da Instrucção Pública – 20 de dezembro de 1858, p. 1).

A segunda parte do compêndio de Joaquim José de Araújo tratava da metodologia conceituada como “a parte da pedagogia que se occupa dos methodos apropriados ao ensino”. O ensino era conceituado enquanto transmissão de conhecimentos relativos à diferentes matérias sendo o método de ensino a combinação sistemática de meios para que essa transmissão fosse eficaz.

O autor abordou em seu compêndio métodos de ensino gerais e particulares.

Os methodos geraes servem para a conveniente organização das escólas, regular o modo porque devem ser effectuados os differentes exercicios, manter a disciplina e facilitar o ensino; e os particulares para determinar os principios e seguir-se no ensino de cada uma das matérias (ARAÚJO, 1886, p.35)

⁵⁸ Arquivo Público do Estado de Alagoas. Caixa 64.

Em relação aos métodos particulares, o autor reduziu a três: *Methodo de antiga soletração, de nova soletração e de leitura sem soletração*.

O Methodo de antiga soletração estabelece o ensino da leitura, por fazer que o menino conheça, pronuncie e distinga os elementos das syllabas, que são as 25 letras do alfabeto, Conhecidas estas, aprenderá a conhecer outras quatro; e assim se proseguirá até que chegue elle a pronunciar e distinguir todas as letras do alfabeto, tanto vogaes como consoantes. Então passará ao estudo das syllabas, por cartas organisadas, a partir das syllabas simples, isto é das formadas por uma consoante com uma vogal, ás compostas de mais de duas letras (ARAÚJO, 1886, p.35).

Araújo atribuiu ao método um ensino regular e eficaz tendo como única crítica a morosidade em seu resultado. A criança era tratada como um ser passivo em seu processo de alfabetização.

Boto (2012) analisou tal método a partir da leitura do compêndio de Monteverde – *Methodo facillimo para aprender a ler* – em que o conceituava como fazer da letra o ponto de partida da alfabetização; cada letra conservando, aqui, o seu nome clássico em língua portuguesa. “Parte-se do alfabeto, nomeando sua sequência antes da sílaba que virá posteriormente como agregação das letras de que se compõe” (BOTO, 2012, p.220).

Ao tratar do *Methodo de nova soletração*, Araújo comprova bons resultados e a rapidez na aquisição da leitura a partir do uso do primeiro livro de leitura do Sr. Barão de Macaúbas, (Dr. Abilio Cesar Borges), que se aproxima de tal método a partir do uso dos exercícios de leitura de frases compostas de palavras monossílabas.

Quanto ao ensino do alfabeto segue-se, por este methodo, o mesmo processo do da antiga soletração; notando-se porém, que é opinião de muitos mestres, que se deve começar pelo ensino das letras vogaes, passando ao depois ao das consoantes. O de nova soletração, sem duvida, conduz as crianças, com mais rapidez, á leitura e torna-se mais agradável pelos exercicios, que se fazem após o estudo de cada uma das cartas dos syllabarios. Após este exercicio passará ao de leitura de nomes e palavras, que terão por elementos as syllabas consoantes da primeira carta, já sabidas. Ao depois estudará a segunda carta de syllabas, composta de trez letras. Terminada esta, se exercitará na leitura de palavras organisadas com as syllabas das primeira e segunda cartas dos syllabarios; e assim proseguindo, ao findar a ultima das cartas de syllabas, estará o menino apto á ler expeditamente (ARAÚJO, 1886, p.37).

A inovação do *Methodo de leitura sem soletração* era considerada imprópria para a criança por Araújo. Tratava-se do estudo das sílabas ao mesmo tempo em que se liam as palavras.

Sendo as palavras compostas de syllabas é claro que, sem o previo conhecimento d'estas, não se póde chegar a ler. O methodo de que tratamos recebe essa denominação por estabelecer o estudo das syllabas, ao mesmo tempo em que se lêem as palavras não merece preferencia a qualquer dos dois primeiros, pela irregularidade da decomposição das palavras contra as regras grammaticaes, aconselhada para a organização dos quadros de leitura (ARAÚJO, 1886, p.38).

Tal método caracterizava-se pela silabação fônica em detrimento da simples soletração. Apesar de não poder ser ainda considerado um método de alfabetização global⁵⁹, tal método consistia na apresentação da sílaba e não mais da letra como ponto de partida, e por ela

“o som seria reconhecido como elemento primeiro, vivo e límpido na palavra da qual se desmembrou, composto com outros sinais sonoros que, se reconhecidos na formação das palavras, possibilitariam a rápida leitura pela lógica natural do sentido e do enquadramento sonoro” (BOTO, 2012, p.220).

Para além dos métodos de leitura, havia o método de escrita que consistia na “calligraphia”, enquanto arte que determinava as regras para se traçarem as letras com perfeição. Quatro eram os caracteres de letras admittidos nas escólas: *Bastardo, bastardinho, cursivo e letras maiúsculas*; a ordem para os primeiros exercícios eram geralmente cobrindo traslados e do bastardo para o cursivo.

Entendem alguns mestres, que os primeiros exercicios de escripta devem ser feitos no caracter do bastardo, seguindo-se o bastardinho e a este o cursivo. Para que adquirão as crianças um bom caracter de letra, recommendamos que se as faça escrever cobrindo traslados, até que tenham conseguido escrever bem; e nunca letras traçadas a lapis pelos monitores (ARAÚJO, 1886, p.67).

⁵⁹ Ensinar a ler persistia a partir do reconhecimento da analogia entre sons e sinais gráficos associados.

Deparou-se nessa pesquisa com a presença dessas classificações na escrita nos mapas dos professores da instrução primária; alguns alunos escreviam manuscritos, outros bastardos e ainda havia ofícios de solicitação de traslados.

O método de contabilidade dividia-se em *Calculo verbal e calculo escripto*; sendo o objetivo do cálculo verbal ensinar as crianças a contar seguidamente de 1 a 100 e efetuarem, de memória as quatro operações fundamentais da arithmetica (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Só as classes, que tenham conseguido bastante desenvolvimento na leitura, de modo a poderem estudar as taboadas e arithmetica, compete o estudo do calculo escripto. Se começará o ensino por fazer que as crianças conheçam os numeros e seus valores; isto é, o que são unidade, dezenas, centenas, etc. Ao depois, se farão exercicios de leitura de numeros inteiros, dividida a serie de algarismos em secções de 3 em 3. Praticos os meninos na leitura dos numeros inteiros, convém que, desde logo adquirão idéas sobre as fracções ordinarias e decimaes, por meio de explicações; de modo a poderem ler e escrever essas mesmas fracções. Uma vez praticos na leitura dos numeros, e quando já tiverem um certo adjantamento no estudo das taboadas e da arithmetica, entrarão na pratica das quatro operações sobre os numeros inteiros, d'ahi sobre as fracções e calculos superiores. O emprego de problemas accomodados a natureza dos calculos é de grande vantagem: desafio nas crianças o desejo de conhecer o resultado e attrahem-lhes a atenção. O ensino do systema métrico-decimal, de pesos e medidas, deve ser objecto de estudo para as classes superiores, que se acharem bastante adiantadas na arithmetica e especialmente nas operações sobre fracções decimaes. Assim, facilmente comprehenderão o mecanismo do systema e as regras de composição e decomposição das differentes unidades de extensão, pezo, volume, capacidade e superfície (ARAÚJO, 1886, p.67-68).

Em relação ao *ensino da lingoa nacional*, o autor ressalta a importância de compreender o sentido do que se lê, para além da limitação de “fazer-se que os meninos pronunciem e escrevam as palavras com mais, ou menos acerto; e analysem um trecho clássico, sem se possuírem da perfeita compreensão do sentido” (ARAÚJO, 1886, p.69).

A escolha do método deveria ser privativa do mestre que, tendo em vista o número e o grau de habilitação dos meninos, empregaria o que julgasse mais conveniente.

Além dos métodos individuais, o autor abordou quatro métodos gerais que poderiam ser aplicados nas escolas: o individual, o simultâneo, o mútuo e o misto, ou simultâneo-mútuo. Tais métodos serão detalhados no próximo tópico, como resultado de discussões

advindas da Europa – e do próprio Mr. Daligault em quem Araújo se inspirara - marcando presença e repercutindo no cenário alagoano oitocentista.

3.3.3 O método individual e simultâneo

Em seu compêndio, Araújo (1886) definiu o método individual como a instrução direta do mestre a cada um dos seus meninos. As vantagens destacadas foram o contato imediato com o mestre; correção individual dos defeitos; maior eficácia na instrução moral e religiosa e número limitado de alunos. As inconveniências tratadas foram a falta de emulação, brevidade das lições, perda de tempo, impossibilidade de boa disciplina, fadiga e cansaço do mestre.

Em contraposição ao método individual, Araújo (1886) definiu o método simultâneo através da divisão dos meninos em certo número de classes composta por alunos do mesmo grau de habilitação. Como vantagens, existiam as possibilidades de ensinar a maior número de meninos, promover emulação e sustentar melhor a ordem e disciplina; Araújo não tratou das desvantagens de tal método.

O método de ensino simultâneo, contraposto ao método individual, era recomendado no decreto 1.331, de 1854 no artigo 73. Segundo Lesage (1999, p.10) o estudo pelo método individual resumia-se geralmente a uma única matéria de ensino – a leitura, “cada um deve ler o livro ou o almanaque que trouxe” retornando ao seu lugar e se exercitando em repetir e compreender aquilo que o professor acabou de mostrar-lhe.

Tal método individual fazia parte de uma prática de ensino que não exigia a uniformização. Isto, segundo o autor, gerava a indisciplina dos alunos, sendo que “frequentemente choviam tapas!”. Já o método simultâneo, organizado de forma coletiva era apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirigia mais a um único aluno, como no individual, mas poderia atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo.

Lesage (1999, p.11) atribui tal método de ensino ao francês Jean-Baptiste de La Salle, iniciado no fim do século XVII. Tal método comportava três classes sucessivas: a primeira era consagrada à leitura, estando dividida em subgrupos de acordo com o adiantamento; a segunda classe recebia os alunos que terminaram a aprendizagem da leitura (francês e latim) e destinava-se à aprendizagem da escrita, do modelo em voga às diversas formas de caligrafia; a

terceira com número reduzido abordavam as disciplinas mais complexas como gramática, ortografia e cálculo.

As desvantagens apresentadas, para o autor, eram a perda de tempo, já que os alunos demoravam quatro anos na primeira classe para ler, repetição monótona, a necessidade da presença de três professores em cada estabelecimento e insuficiência do método.

Nos mapas escolares oitocentistas da província alagoana, não foram encontradas referências a esse tipo de organização escolar composto por classes distintas, com diferentes professores em um mesmo prédio escolar. Deparou-se, porém com classes (níveis) diferentes de alunos com um mesmo professor em escolas isoladas, o que sugere a presença do ensino mútuo.

3.3.4 O método mútuo/monitorial em Alagoas

O método mútuo teve sua origem na Inglaterra, no final do século XVIII, sendo posteriormente adotado na França e em outros países europeus, chegando à América Latina na primeira metade do século XIX. Segundo Bastos (1999, p.6) “marcou uma etapa importante da história da Instrução Pública e das escolas de primeiras letras, como parte do processo de incorporação dos avanços dos países centrais, em fase de industrialização”. A necessidade de formar a criança para se adaptar ao novo projeto de civilização exigiu uma lógica de racionalização do ato pedagógico para difundir as letras aos filhos dos trabalhadores, sendo tal método considerado favorável pela rapidez em ensinar, pelo baixo custo, disciplina e ordem, usos de poucos professores e vários alunos-mestres.

A discussão em torno do ensino mútuo chamou atenção de Michel Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e Punir*. O autor analisou o Ensino Mútuo como resposta a nova exigência que a disciplina tinha em atender e construir uma máquina para compor forças para um aparelho eficiente.

O autor considera a introdução do método Lancaster como um processo de coerção individual e coletiva capaz de quebrar os corpos e as inteligências, o que remete à necessidade destacada em atender a um processo civilizador e, em nome desse ideal, trabalhar por um modelamento das paixões. A partir da descoberta da época clássica do corpo como objeto e alvo de poder, Foucault aponta para os sinais encontrados dessa grande atenção dedicada “ao

corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2010, p.132).

O momento histórico da disciplina é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, p.133).

Foucault (2010, p.158) trata do tempo cronológico da escola mútua como comando para disciplinamento. A partir da combinação do tempo, toda a atividade do indivíduo passou a ser repartida, sistematizada e controlada. Aos alunos mais velhos foram confiadas inicialmente, as tarefas de simples fiscalização, depois de controle do trabalho, em seguida, de ensino e então, no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja fiscalizando, ensinando ou aprendendo.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem (FOUCAULT, 2010, p. 142).

A difusão do método lancasteriano advindo dos ideais dos séculos XVII e XVIII que pregavam a necessidade de extensão da escola à todas as classes sociais, pode ser considerada “sem precedentes na história da educação, sobretudo por sua rapidez e onipresença, mas também por ter sido o primeiro movimento de internacionalização, propriamente dito, no campo dos métodos e das didáticas” (BASTOS, 2011, p.230).

O método mútuo rompeu com as práticas dos métodos individual e simultâneo, pela exigência que se fazia da racionalização do ato pedagógico. O baixo custo desse modo de formar talvez fosse uma das justificativas para sua maior aceitação, a partir da substituição de professores por monitores, colaboração das crianças (alunos-mestres) na formação dos colegas e a possibilidade de escolarizar um maior número de crianças em pouco tempo.

A estes aspectos acresciam-se a disciplina instaurada por ordens precisas e rápidas, transmitidas pela voz, sineta, apito ou sinais e pela rapidez em ensinar. Esta era uma forma de manter a disciplina a emulação pelas sanções positivas e negativas em detrimento dos castigos físicos; “isso não quer dizer que, de fato e em seguida, tenham desaparecido os castigos físicos, mas é importante destacar que houve mudanças no espírito” (LESAGE, 1999, p.22). As sanções negativas aos alunos eram realizadas em ordem crescente, de acordo com a infração, a exemplo de ficar em quarentena em banco particular, em isolamento num gabinete especial, durante a aula, em solitária, permanecer na classe após o final dos exercícios, permanecer em frente de um cartaz, em que eram listadas as faltas cometidas, e por fim, a expulsão da escola (BASTOS, 2011, p.233). Para os alunos recompensados, havia medalha de prata com esfinge do rei de um lado e a ordem ou matéria de ensino no outro lado.

A divisão segundo as classificações ou graus era considerada por Foucault como uma sanção normalizadora, pois tinha como duplo papel marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também recompensar e castigar. Isso porque os alunos eram distribuídos segundo suas aptidões e comportamentos através das promoções que permitiam hierarquias e lugares altos, bem como das punições através do rebaixamento desses graus. Dessa forma, mantinha-se um mecanismo de sanções disciplinares.

A partir da categoria vigilância hierarquizada das disciplinas, Foucault caracteriza como indiscreto o poder disciplinar; funciona permanentemente e em grande parte em silêncio, estando em toda parte e sempre alerta, pois não deixa nenhuma parte às escuras controlando continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar.

Bastos aponta sete registros para o acompanhamento do processo de aprendizagem, destacando o Registro anual de inscrição ainda hoje chamado *O grande livro da escola* onde registravam o nome da família, prenome, idade, profissão, endereço dos pais, entrada e saída do aluno em cada classe, disciplinas instrumentais e desenho linear.

Pauffero (2011, p. 71) ressaltou a adoção do ensino mútuo em Alagoas, conforme mapa de 1843, do professor José Prudente do Bomfim, indicando o nome completo, idade, nome dos pais, naturalidade (pátria), data de entrada, saída, comportamento, aplicação, adiantamento em: ler, escrever, contar, gramática, geometria, e dias de faltas dos 153 alunos matriculados no método de ensino mútuo.

Imagem 8 - Mapa dos alunos da Escola de Ensino Mútuo da cidade das Alagoas (1841)

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 3

Número	Alunos	Idade	Pães	Pátria	Entrada	Saída	Comportamento	Aplicação	Ler	Escrever	Contar	Gramatica	Geometria	Dias de faltas
1	Antonio João	6	João Luis	Alagoas	8 de janeiro de 1841		Bom	Bom	Livro	Trassos	Número			45
2	Irair Manuel	7	Simão de A.	//	//		//	//	//	//	Somar			20
4	J Felipe	10	Ign. Suassuna	//	//		//	//	//		Taboada			13
10	Matias Rodrigues	10	Je. Luis	//	//		//	//	//	ABC	//			34
13	Franc. N	11	M ^a Portara	//	//	8 de jan.	//	//	//	Curcivo	Multip.			10

Fonte: Arquivo Público de Alagoas – Caixa 3

Considera-se como dado importante para análise a diferença na idade dos alunos e o seu grau de adiantamento, o que leva a supor que os monitores seriam os mais velhos por estarem instruídos há mais tempo.

Imagem 9 - Gráfico da relação entre idade e quantidade de alunos do Ensino Mútuo da cidade de Alagoas (1841)

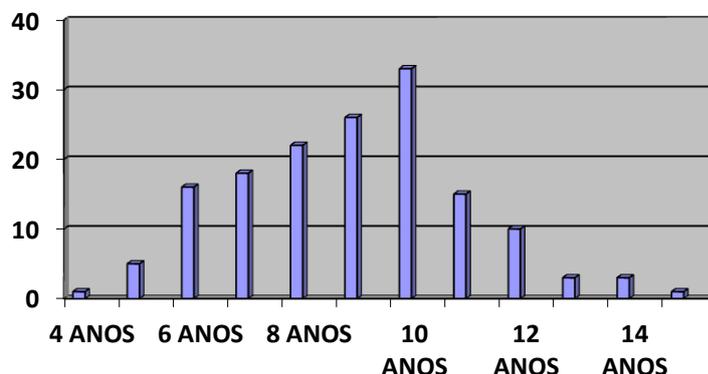


Gráfico elaborado pela pesquisadora. Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 3

Para a constatação da adoção do método de ensino mútuo no território alagoano, para além desse mapa, encontrou-se o relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, de José da Silva Titara, referindo-se aos modelos de ensino baseados na presença de decuriões. Em tal relatório o diretor criticava a prática do professor Ignacio de Mesquita Neves devido à falta de adoção por parte dos alunos das recomendações dos decuriões: “notava-se geral desmazelo, senão desleixo, escriptas sem ordem, traslados borrados, alumnos confundidos sem a necessaria divisão dos decuriões por mim recomendadas, adiantamento imperceptíveis” (ALAGOAS, Governo da Provincia das. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 20 de outubro de 1855).

O artigo 24 da *Instrucção que devem ser provisoriamente observadas pelos professores nas escholâs de instrucção primaria até que dê o Regimento Interno*, publicado em 17 de abril de 1857, apontava para a adoção do ensino mútuo baseado na distribuição das classes com a presença de monitores.

O professor deverá escolher dentre os alumnos mais adiantados e distinctos por seo bom comportamento e applicação decuriões que porá nas cabeças dos bancos, os quaes serão os fiscaes, vellarão sobre os que estiverem postos pelo professor a sua inspecção e direcção, tomando-lhes as lições e desempenhando as mais incumbências e instrucções que lhe forem dadas.

Um aspecto que suscitou interesse na leitura dos mapas foi a presença de diferentes graus ou aulas em um mesmo espaço da escola de primeiras letras. Na leitura de Pierre Lesage, que descreve acerca da pedagogia nas escolas mútuas no século XIX, observa-se que

as matérias ensinadas nas escolas mútuas baseavam-se em um programa preciso e organizado dividido em oito graus hierarquizados, que deveriam ser percorridos sucessivamente. Cada grau era nomeado de classe.

Segundo Lesage (1999, p. 13), “o termo classe é totalmente exclusivo da noção de arquitetura ou de espaço; só é entendido em relação à aquisição e ao conhecimento”, a primeira classe do ensino mútuo seria a dos iniciantes, e a oitava a dos que concluíam o curso escolar. Ainda segundo o autor, os ritmos de aprendizagem variavam conforme a disciplina, podendo o mesmo aluno estar na quarta classe, por exemplo, em leitura, e na sexta em aritmética. Os ‘melhores’ alunos da oitava classe eram apontados como monitores e podiam cuidar de regular o funcionamento das entradas e saídas da escola e deslocamentos das mudanças de atividades.

Para a fundamentação da análise acerca das diferentes classes no mapa, faz-se necessário reportar à “tabela de leitura para a escola de ensino mútuo”, elaborada pelo Governo Imperial em 1833.

Quadro 11- Tabela para as classes de leitura nas aulas de ensino-mútuo

Objectos	Para as classes	Doutrinas
1º	1ª	A,B, C, minúsculo e maiúsculo nas segundas, terças, quintas e sextas feiras; idem em manuscrito nas quartas e sabbados Syllabas de 2 e 3 letras
2º	2ª	Ditas de 3 letras
3º	3ª	Ditas de 3 letras
4º	4ª	Ditas de 3 letras
5º	5ª	Ditas de 4 letras, e articulações
6º	6ª	Vocabulário de Expositor Portuguez nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e Doutrina Christão nas quartas e sabbados.
7º	7ª	Historias Moraes de leitura para meninos nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a Bíblia do Thesouro de meninas em manuscriptas nas quartas e sabbados.
8º	8ª	Alguns provérbios de Simão de Nantua nas segundas, terças, quintas e a continuação da Bíblia em manuscripta nas quartas e sabbados.
9º	9ª	A historia de Simão de Nantua nas segundas, terças, quintas e sextas-feiras, e a continuação da Bíblia em manuscripta nas quartas e sabbados
10º	10ª	História do Brasil, traduzida por Bellegarde nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a Constituição do Imperio nas quartas e sabbados.
11º	11ª	Thesouro de meninos nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e caligraphia em manuscripta nas quartas e sabbados.
12º	12ª	Economia da vida humana nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e o livro dos meninos nas quartas e sabbados
13º	13ª	Deveres do homem, por Eusébio Vanerio, nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e a Escola Política por Fr. João de Nossa Senhora da Porta Siqueira, só o que pertence à civilidade, nas quartas e sabbados
14º	14ª	Grammatica do padre Fortes, nas segundas, terças, quintas e sextas feiras, e o Resumo de orthographia por Barker nas quartas e sabbados
15º	15ª	Noções elementares de geographia, traduzida por um Brasileiro nas segundas, terças, quintas e sextas feira, e princípios de geometria pratica nas quartas e sabbados.
16º	16ª	N.B. Os professores que não tiverem igual numero de classe, poderão supprimir da 9ª inclusive por diante, o que julgarem conveniente; menos a Bíblia, e as matérias expressas na lei, podendo resumir em todas as classes, as matérias de duas, ou mais, em uma só: v.g. as da 2ª, 3ª e 4ª. Só na 2ª e assim por diante.

Fonte: TAMBARA, 2003, p.7.

A observação dessa última classe remete à proposta original do método mútuo em 8 classes, pois essas demais classes poderiam ser resumidas nas 8 primeiras.

Para Bastos (2011), os possíveis motivos que levaram ao fracasso do ensino mútuo foram a falta de espaço e mobiliários, já que as crianças ficavam agrupadas em uma única sala sendo necessário toda uma estrutura de separação dos graus. Várias críticas são lançadas ao modelo de ensino mútuo; e na tentativa de identificarem os culpados por tal fracasso, lançam a incompetência aos monitores, considerados na

maioria das vezes incapazes de fornecer explicações complementares, ou de adaptar-se ao nível de compreensão de seus colegas; em um sistema empírico e prático, baseado em procedimentos mecânicos, portanto, desprovido de valor educativo na inculcação de fórmulas e receitas. Na transmissão de conhecimentos superficiais e sem valor, que não leva os alunos à reflexão e não desenvolve a inteligência (BASTOS, 2011, p.234).

Mais uma vez, o maior culpado do insucesso escolar tem como figura principal o professor – nesse caso, o monitor.

3.3.5 Circulação de produções para a infância nas escolas de primeiras letras: método Hudson e do Barão de Macaúbas – Dr. Abilio Cesar Borges

O relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, de 14 de dezembro de 1876, registra o recebimento da doação de 10 exemplares da obra *Mhetodo Hudson* oferecido pelo secretário perpétuo do Instituto Archiologico e Geographico alagoano, Dr. João Francisco Dias Cabral, para serem distribuídos aos professores públicos da instrução primária da província.

Na busca pelo entendimento do conceito de infância no referido método de ensino proposto para as escolas, deparamo-nos com a existência de pouca literatura a respeito, com exceção da escrita de Tambara (2003, p.128-129) *Método Hudson*⁶⁰, oferecido à infância e ao povo, escrito pelo compositor tipógrafo, pedagogo, poeta, político e jornalista Octaviano Hudson⁶¹ em 1876. Segundo o autor, tal livro foi acolhido com entusiasmo já que no mesmo ano fizeram duas edições, sendo a primeira a expensas do grande Oriente-unido do Brasil e as outras por algumas lojas maçônicas e por cavalheiros amigos das letras, sendo gratuitamente distribuídos quinze mil exemplares em todo Brasil.

Além do livro sobre o Método Hudson na província alagoana, outros em circulação foram os livros do baiano Abílio Cesar Borges, destinado às escolas de primeiras letras. O relatório do presidente da província de Alagoas em 09 de março de 1877 aponta para a

⁶⁰ Não foi possível o acesso ao material na íntegra na província alagoana e nem indicação de onde possivelmente poderia ser encontrado no Brasil Império.

⁶¹ Filho de George Hudson, nasceu no Rio de Janeiro a 6 de junho de 1837 e faleceu a 12 de fevereiro de 1886. Compositor tipógrafo. Pedagogo. Poeta. Político. Jornalista (TAMBARA, 2003, p.29).

circulação desses livros a partir da doação feita pelo próprio autor, por intermédio do livreiro Francino Tavares da Costa.

Tal doação consistia em 107 exemplares de sua *grammatica portugueza* e 76 exemplares de sua *grammatica franceza* aos alunos pobres que frequentavam as aulas públicas da província. Na literatura de Graciliano Ramos⁶² havia referências a esses materiais em sua vivência nas escolas de primeiras letras entre final do século XIX e início do século XX.

Quadro 12 - Obras adotadas nas escolas primárias (1875)

Obras
Constituição do Império
Livros de 1ª leitura – Abílio Cesar Borges
Livros de 2ª leitura – Abílio Cesar Borges
Livros de 3ª leitura – Abílio Cesar Borges
Compêndios Thomaz do Bonfim Espíndola
Grammatica franceza – Abilio Cesar Borges
Grámatica portugueza – Abilio Cesar Borges

Fonte: Arquivo Público do Estado de Alagoas – Caixa 244

O método do Dr. Abílio consistia, segundo Siqueira (1999, p.260), na “soletração auricular antes da leitura, num período aproximado de quatro semanas em que as crianças se habituariam à escola”. Ele se diferenciava das *Cartas ABC* ou modelos de escritas oficiais, uma vez que o aprendizado deveria ser iniciado por sílabas, defendendo a tese que, quem fala e lê não o faz pela soletração.

Para Pfromm Neto (1974, p.171) os livros de leitura do Dr. Abílio representaram o movimento de nacionalização dos livros escolares no Brasil, assim como o surgimento de uma tradição no modo de conformação dos livros de leitura que na história da pedagogia ficou conhecida como série graduada.

O autor descreve que cada série graduada era resultante do trabalho de uma mesma autoria e consistia em uma coleção de livros (composta com três ou até seis volumes) destinados aos diferentes estágios do aprendizado da leitura.

⁶² Apesar de ter estudado no período republicano, é importante a descrição de Graciliano Ramos acerca das produções do barão de Macaúbas já que tais produções circularam na província alagoana.

A coleção apresenta uma forma de organização onde as lições e temas a serem ensinados ao longo de todo o ensino primário são gradualmente distribuídos nos diferentes volumes. Desta maneira teríamos um livro de leitura para cada ano letivo. Essa graduação era realizada a partir de operações que buscavam ajustar a grafia e a extensão dos textos, bem como a complexidade dos assuntos, aos diferentes segmentos de alunos. Para alunos iniciantes, pequenos textos e assuntos mais amenos; para as classes mais avançadas, assuntos mais densos e textos mais longos. Em geral, o primeiro volume destas séries graduadas traz 11 orientações para o aprendizado inicial da leitura, e exerceriam um papel equivalente ao das cartilhas (PFROMM NETTO, 1974, p.171).

Maciel (2003, p.19) aponta para os livros de Abílio como inovadores por serem apresentados como um volume dentro de uma coleção de livros de leitura para série graduadas. Porém, Pfromm Netto (1974) analisa um descompasso entre a leitura feita pela criança a partir dos livros destinados às classes mais adiantadas e a leitura imaginada ou esperada pelo autor. A primeira edição do 3º livro de leitura da série graduada do Barão de Macaúbas ou Abílio Cesar Borges, por exemplo, sofreu modificações a fim de atenuar algumas das dificuldades que os alunos vinham manifestando em relação aos assuntos e textos que traziam em suas páginas.

3.3.5.1 A literatura como fonte histórica: a triste lembrança de Graciliano Ramos acerca dos livros de Abilio Cesar Borges

A busca por fontes acerca das escolas de primeiras letras alagoanas oitocentista e da abordagem de possíveis métodos de ensino adotados na referida província, levou-nos à literatura de Graciliano Ramos (1981) que apresentava elementos de uma suposta memória de infância escolar. O romance *Infância* narra a vida do autor com profunda vivacidade, com os vestígios do passado de nossa educação, tornando difícil não supor que aquelas lembranças não tivessem feito parte do seu passado.

Neste sentido, o livro representa um conto autobiográfico do ilustre autor que viveu no período republicano. Embora tenha pertencido àquela época, o conteúdo da obra nos remete aos tempos do Brasil Imperial e nos auxilia na compreensão da concepção de infância da época. A obra *Infância* traz elementos importantes para análise da escola elementar como o uso da palmatória enquanto recurso disciplinador, das cartas do ABC enquanto primeira

cartilha para alfabetizar e do ensino memorialista da tabuada. Os catecismos e os livros do “barão de Macaúbas⁶³” apresentavam-se como leituras prescritivas e moralizantes.

Nessa obra, Graciliano Ramos (1981) narra a dificuldade encontrada na leitura dos livros do Dr. Abílio. Esse contato foi apresentado após sua inserção na escola pois, o contato inicial com a escrita e leitura, foi dado pelas cartas ABC, vendidas no comércio de seu pai através da solicitação deste para que aprendesse a ler tais folhetos, vendidos por 100 réis.

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo dele. Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas, cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário (RAMOS, 1981, p.104).

Segundo era descrito, a introdução do método de identificação das primeiras letras da *Carta ABC* em casa ocorria em detrimento dos divertimentos e brincadeiras na areia do beco.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha (RAMOS, 1981, p.105).

Chama atenção a menção feita no final da cartilha à pensamentos moralizantes e ‘desafiadores’ como “a preguiça é a chave da pobreza – quem não ouve conselhos raras vezes acerta – fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém”. O autor confessa que nada entendeu dessa tentativa de impressão de conhecimentos moralizantes. Sob essa mesma lógica, o autor esclareceu que submeter-se à leitura de livros do barão de Macaúbas foi algo “mais penoso que decorar tabuada e catecismo”. Para Graciliano Ramos, sua ciência confundia-se com o

⁶³ Abílio César Borges, primeiro e único barão de Macaúbas, foi um médico e educador brasileiro. Suas ideias, na época, eram inovadoras na educação brasileira: abolia completamente qualquer espécie de castigo físico; realizava torneios literários; culto ao civismo, etc. Imaginou um método de aprendizagem de leitura que denominou de *Leitura Universal*, para facilitar o estudo das primeiras letras, abriu vários cursos públicos gratuitos de leitura, convencido de que assim prestava o melhor serviço ao país. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ab%C3%ADlio_C%C3%A9sar_Borges

enigma apresentado no catecismo e seus livros repletos de animais que falavam para impor uma moral e preceitos pedantes, cujo efeito era de enjôos em quem lia.

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselho. – Passarinho, queres tu brincar comigo? Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever. Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas. Tanto voou que afinal caiu no fogo (RAMOS, 1981, p.126).

Intrigado com a escrita do Barão de Macaúbas, o menino Graça o considerou perverso com as moscas rebeldes e com crianças já que “intentava elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores” (RAMOS, 1981, p.126). Remetendo-se à esperança quanto ao terceiro livro de Abílio, chegou a supor que os outros organizadores de histórias infantis eram provavelmente como ele, portanto, desestimuladores para a leitura.

Odeio o livro infantil. E odeio-o porque sei que a criança o não compreende. Abram uma dessas famosas seleta clássicas que por aí andam espalhadas. Ainda guardo com rancor a lembrança de uma delas, pançuda, tediosa, soporífera, que me obrigaram a deletrear aos nove anos de idade [...] Voto ao meu ilustre educador Abílio Borges uma profunda aversão. Nunca perdorei àquele responsável barbaças as horas atroztes que passei a cochilar em cima de um horrível terceiro livro que uns malvados me meteram entre as unhas (RAMOS, 1962, p.68).

As passagens reflexivas de Ramos ajudam a pensar o que se pretendia com a formação infantil, e por sua vez, como essa criança interpretava essas exigências. A noção de formação da criança passava por uma prática alienada, que deveria incorporar exigências humanistas sem se preocupar com o universo da criança e com a sua formação prática. Essa prática estava em discordância com os clássicos da modernidade como Erasmo, que preconizava uma educação prazerosa que não “levaria a criança a odiar o estudo antes mesmo de estar à altura de entender por que deve gostar disso” (ERASMO, 2008, p.82).

Do que se constata, a inserção do menino Graça no mundo das letras foi brutal e ao mesmo tempo entediante. Lugar de conserto dos comportamentos desviantes, abatidos com duros castigos físicos, espaço de memorização de coisas sem algum significado. Entretanto algumas ressalvas foram feitas em relação à experiência escolar, como as aulas de uma professora do interior pernambucano, que não causou tanto sofrimento ao impor sua autoridade. “Não consta que o modesto emblema de autoridade e saber haja trazido lágrimas a alguém, pois D. Maria nunca o manejou” (RAMOS, 1981, p.121).

O amor pelas letras que Comenius destacava e os materiais adequados para despertar esse gosto com certeza estava distante da situação vivenciada por Graciliano Ramos.

Tal experiência foi diferente em terras alagoanas. Quando a família se estabeleceu na Rua do Juazeiro, o menino Graça foi matriculado na escola pública da professora Maria do O, mulata fosca, robusta em demasia, uma das criaturas mais vigorosas já vista, sendo seu vigor manifestado em “repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos” (RAMOS, 1981, p.174). Nas aulas, o menino Graça retomou o livro, para ele nada agradável, do Barão de Macaúbas.

Localizaram-me no corredor e reabriu desgostoso o terceiro livro do Barão de Macaúbas, tornando a encalhar nas regras de pontuação. Na sala, vendo a mulata ou cafuza brandir a palmatória, precisaria comportar-me bem, simular atenção, molhar de saliva as páginas detestáveis (RAMOS 1981, p.175).

Em que pese à mentalidade dos anos vividos por Ramos com relação à leitura preconceituosa dos sujeitos de cor negra, a referida professora de descendência africana possuía todos os desqualificativos censurados pelo autor: criatura de aspecto feio, e de personalidade falsa, numa função também rejeitada que lhe causava mal-estar, tédio e repúdio:

Constrangida no espartilho, branqueada a pó-de-arroz, D. Maria do O fingia humanizar-se lá fora: a voz amansava, a carne se reprimia, doméstica, os bugalhos amarelentos se ocultavam sob as pálpebras roxas – e a fera metia as garras nos cabelos das crianças, adulando (RAMOS, 1981, p.176).

Camões era outro autor que muito cedo chegara às aulas como material de leitura, e talvez em condições piores, qual seja, em manuscrito e em língua estranha. A dificuldade de

decifrar as palavras lhe causava angústia. Era apenas um menino de sete anos, que nem se alfabetizara na língua materna. “A admiração que eu devia ter à figura culminante da Renascença portuguesa esfriou desde que aprendi a soletrar, e até hoje ainda não me foi possível convenientemente acendê-la. É que almas danadas me obrigaram a ler Camões aos oito anos” (RAMOS, 1962, p.68).

No segundo capítulo dessa dissertação, ao tratar do conteúdo das provas de admissão ao magistério, observou-se a crítica de Espíndola à circulação da obra de Camões nas escolas de primeiras letras alagoanas. Em *Infância*, Ramos reforça as colocações de Espíndola, a respeito:

Sim senhor: Camões, em medonhos caracteres borrados – e manuscritos. Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas do Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados (RAMOS, 1981, p.130).

A análise da escrita de Graciliano Ramos sobre sua infância escolarizada remete a característica moralizante e disciplinadora em detrimento da valorização da capacidade da criança e de seus saberes regionais; os livros infantis, para o autor serviam de meios para disciplinamento. “Os livros infantis! Que livros! São paus de sebo a que a meninada é compelida a trepar, escorregando sempre para o princípio antes de alcançar o meio, porque afinal aquilo é um exercício feito sem o mínimo interesse de chegar ao fim” (RAMOS, 1967, p.68).

Saviani (2008, p. 148) retrata o lado apologético enaltecido por parte de biógrafos da figura do “grande educador” Abílio Cesar Borges. Tal discurso, contrasta-se com os testemunhos escritos de Graciliano Ramos analisados nessa dissertação, e de Raul Pompéia. Enquanto frequentador do interno Colégio Abílio, este compôs o romance *O Ateneu* ridicularizando o educador Abílio, no personagem Aristarco Argôlo Ramos, analisado por Saviani (2008). Saviani contrasta a teoria de Abílio, que prometia uma concepção de infância considerando a criança enquanto um ente pensante, ativo, moral, influído por afetos e paixões a serem reguladas - mas nunca violentadas pela coação ou destruídas pela tirania – e cujo método, teoricamente, pressupunha a não sobrecarga do espírito da criança, para não abater-se com tantas exigências, com a visão de Raul Pompéia – que ganha reforço de Graciliano Ramos, após a análise da *Infância*; visão esta enfadonha, triste e dolorosa, se lembrada a partir do tempo perdido e da tirania sofrida com tal método.

3.3.6 – Método Castilho: método para a infância como centro de reflexões e embates políticos

Em ofício expedido à Instrução Pública⁶⁴ foi localizado o primeiro contato com o método Castilho, desenvolvido pelo português Antonio Feliciano Castilho⁶⁵ (1800-1875), na província alagoana, a partir da viagem do vice-diretor da Instrução Pública – Manuel Lourenço Silverio – em 1855, para a província da Bahia, para avaliar o trabalho do professor Antonio Gentil Ibirapitanga, que já utilizava tal método.

Nos relatos do observador, o professor Antonio Gentil apresentava uma visão do *Methodo Castilho* não como um mero luxo para figurar nas bibliotecas, mas satisfatório pela economia do tempo no ensino, da fadiga dos meninos que se tornavam alegres e ativos, devido ao constante movimento do corpo e consonância do canto. O professor responsável por tal visita sugeriu a adoção do método na província alagoana e conseqüentemente o envio de um ou dois representantes à Corte brasileira já que Castilho estaria presente ministrando cursos sobre seu método.

Foram localizados alguns ofícios⁶⁶ da Instrução Pública relatando o envio à Corte por parte do governo da província alagoana do professor de primeiras letras do 2º distrito – Francisco José Soares - no dia 26 de março de 1855, para estudar o Método juntamente com o próprio Castilho, que viera ao Rio para expor o modo de operá-lo. Sua ida estava condicionada à elaboração de um parecer apresentando uma ideia geral acerca do sistema, destacando os proveitos e as vantagens que dele poderia colher.

O professor encarregado de participar do Curso de Castilho emitiu um ofício⁶⁷ à Diretoria de Instrução Pública de Alagoas, em 09 de maio de 1855, informando da interrupção do curso por Castilho, por ter sido rejeitado por motivos nacionalistas e políticos; propondo a reposição das 30 aulas que faltavam em sua casa somente para os interessados. Dos 600

⁶⁴ Relatórios da Instrução Pública. Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

⁶⁵ Antonio Feliciano de Castilho tornou-se referência internacional, a partir de meados de 1858, sobre métodos de ensino. Os estudos de Castilho, autor português, representaram um modelo para o ensino de primeiras letras no Brasil, fato é que, em relatório apresentado à presidência da Província de Alagoas, em 1857, pelo primeiro diretor da Instrução Pública Silva Titara, assinala que “trazia a novidade de se estar ensaiando em uma escola da capital o método chamado de leitura Repentina, de José Feliciano de Castilho. Para estudá-lo no Rio de Janeiro, onde se achava o autor do método, o governo comissionou o professor José Francisco Soares, que era talvez o mais abalizado preceptor da Província” (CRAVEIRO COSTA, 1931, p.13).

⁶⁶ Ofícios e Relatórios da Instrução Pública do Estado de Alagoas (1855-1857). Arquivo Público de Alagoas – Caixa 60.

⁶⁷ Idem.

alunos matriculados, somente alguns continuaram a participar do curso na casa de Castilho, dentre estes, o representante da província alagoana.

Boto (2012, p. 60) elencou algumas críticas que o método de Castilho recebia na época de seus opositores por ter transformado a escola em um território de experimentações pedagógicas, negando as tradições nacionais, por ensinar com certa rapidez responsável pelo rápido esquecimento por parte dos alunos e por ter um método alegre com canto, palmas, ritmos que não preparavam para as “durezas da vida”.

No mesmo ofício, o professor Francisco José Soares⁶⁸ referiu-se às visitas a casa onde hospedava Castilho nas terças e sextas-feiras; momentos em que aprendia mais do método e preparava-se para as aulas práticas que estavam sob a direção do professor Antonio Gentil, da província da Bahia, que também participava do curso. A aula prática contava com a presença de 21 alunos sendo registrado pelo observador como método sem dúvida preferível enquanto ensino de leitura.

O parecer expedido pelo representante da província alagoana acerca do *Methodo Castilho* apontou para uma melhora no sistema de ensino da leitura; porém, discordava quanto à rapidez espantosa que era anunciada na aprendizagem das crianças pelos defensores do Método Castilho.

Em relação ao seu parecer a respeito do proveito e vantagens, José Francisco Soares “é minha opiniao que o methodo de Castilho não póde apresentar essa vantagem da rapidez espantosa, que se dis. Creio, sim, que elle pode melhorar o systema antigo pelo processo que cria da mnemonisação e da leitura auricular e o da leitura auricular alternada. O primeiro prende a attenção das crianças, e pode fazer com que ellas aprendão o alphabeto em muito menos tempo do que pelo systema antigo, portanto, quanto a escripta o sistema de Castilho melhora o antigo nos seguintes termos: que a criança que pelo systema antigo aprendia a escrever bem e caligraficamente em três annos (supponhamos) mas sem orthographia alguma, hoje poderá aprender em mesmo três annos caligráfica e orthographicamente. É por certo um melhoramento, não ha duvida; mas não ha a rapidez espantosa. (Relatório da Directoria da Instrucção Publica das Alagoas. 26 de março de 1855).

No mesmo ofício aparecia uma solicitação do professor de primeiras letras referente ao pagamento dos 13 exemplares do *Methodo de Castilho* com os respectivos quadros adquiridos por ele no Rio de Janeiro para serem usados nas aulas, resultando na importância de 24\$000. Além desse valor, solicitou a aquisição de objetos para a aplicação do método nas escolas de primeiras letras na província alagoana.

⁶⁸ Francisco José Soares foi mestre e proprietário de escola primária de Maceió, Colégio de São José.

Quadro 13 - Relação de objetos necessários para a aula de primeiras letras do professor Jose Francisco Soares no 2º distrito pelo “methodo Castilho”

Relação de objectos necessarios para a aula de 1ª letras do professor Jose Francisco Soares no 2º districto pelo methodo Castilho	
1	Hum mississipe de leitura
2	Hum quadro preto, para escrever com giz
3	Quarenta e quatro quadros e cujos modelos ja existem annexos aos compêndios
4	Quarenta e quatro caxilhas de madeira, para se collocarem os quadros acima, os quaes ‘tam’ ao serem pregados à parede d’aula
5	Hum grande campanário à imitação de um pequeno que existe
6	Duas edições de traslados
7	Cincoenta ardósias
8	Duzentos exemplares das lições do manuscripto corrigidas do Methodo pelo professor Gentil da Bahia
9	Duzentas ditas das regras e exercicios idem idem
10	Hum tinteiro para mesa do professor
11	Hum armario para guardar os objectos d’aula
12	Hum compassador
13	Huma pequena varinha, para apontar
14	Giz e esponja
15	Huma cadeira de braço
16	Huma mesa para substituir a que existe

Fonte: Arquivo Público de Alagoas. Caixa 60.

A segunda edição da obra de Castilho, *Método Castilho para o ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscripto, e numeração e do escrever*, datada de 1880 encontra-se disponibilizada pelo *site* da Universidade do Porto⁶⁹. Apropriada, segundo o autor, para a escola e família e, dedicada ao príncipe D. Pedro, discorria sobre a necessidade da verdade e a ciência, filhas de Deus, enquanto patrimônio de todo o gênero humano.

O derramamento de luzes sobre as crianças a partir da instrução era considerada para Castilho nem como virtude nem mercê, e sim como justiça e pagamento da dívida. “Subtrair, sonegar, aos espiritos o seu sol, dificultar-lh’o encubrirlh’o, e mesmo vender-lh’o é falsear a lei divina; é profanar a obra prima do Creador” (CASTILHO, 1880, p.16).

Seu método baseava-se no ritmo a ser acompanhado pelos discípulos com uma palmada ou pancada de vara a cada palavra, sílaba ou letra proferida, sendo indispensável o

⁶⁹ http://sigarra.up.pt/up/web_base.gera_pagina?p_pagina=1001565

uso do compassador - “maquina qe ideei para marcar aos olhos e aos ouvidos os tempos com qualquer gráo de velocidade desejavel, a cadencia ritmica com muita mais facilidade se adquirirá e com muita mais perfeição” (CASTILHO, 1880, p.16). A marcha também estava presente para marcar a decomposição da palavra em sílabas e desta em letras.

No prólogo, Castilho (1880) responde a três perguntas: Qual a história de seu método? O que é este método? E de quem é este método? Em relação à primeira indagação, o autor apontou para a necessidade encontrada em sua prática de ensino, na Ilha de S. Miguel, em 1848, quando professor nas escolas rurais de primeiras letras, momento em que iniciou a criação de seu próprio método a partir do contato com diversas cartilhas nacionais e estrangeiras, modernas ou antigas. Sobre o conceito do método, Castilho (1880) apontou características como a decomposição e leitura auricular; ‘menomonização’ por figuras e histórias de todos quantos caracteres e sinais se puderem apresentar e introdução do ritmo pela frequência do canto, palmas e marchas.

A leitura alternada para Boto (2012, p.57) consistia na “biforme repetição do mesmo processo” a partir da composição do objeto da leitura - a palavra - para que o aluno reconhecesse seus elementos sonoros correspondentes aos valores da escuta das letras.

Compreendendo que a habilidade da leitura deriva da competência da fala, o método de Castilho, que se pretende explicitamente simples, eficaz e rápido, combina, analisa e dissecou sons da palavra falada, decompondo-a em seus elementos fônicos e recompondo-a na sua totalidade de significado. É para tanto que Castilho sugere práticas entrelaçadas de decomposição das palavras em letras, atribuindo a estas a sonoridade que lhes seria original, para reconstituir, no final, a lógica da palavra inteira (BOTO, 2012, p.56).

A divisão do seu método baseava na analogia das letras ou “simpatias mútuas”. Para a introdução de cada letra, contava-se uma história baseada na figura representativa da letra e apresenta a própria letra como sombra do desenho. No término de cada lição havia um divertimento que seria uma forma lúdica de aplicar o que foi ensinado. (CASTILHO, 1880, p.14).

Quadro 14 - Lições do Método Castilho

Lição 1	Análise e síntese das palavras; distinção de seus elementos em sons e articulações; letras vogais, ou sinais visíveis em que os sons se traduzem, ritmo.
Lição 2	Recordação da primeira. Mostram-se as consoantes que não têm análogas, m, n, l, r.
Lição 3	Repetição dos exercícios. Mostram-se as consoantes que tem análogas, a saber: b e p, d e t, f e v.
Lição 4	Repetição das precedentes. Ajuntam-se as consoantes uníssonas, ou de idêntico valor q, k, c; c, s, z e x; j e g.
Lição 5	Recordação dos precedentes. Sons nasalados.
Lição 6	Recordação dos precedentes. Articulações compostas.
Lição 7	Recordação dos atrasados. Leitura em palavras.
Lição 8	Recordação dos atrasados. Elementos da palavra que se representam por mais de um sinal. Sinais que representam a diversos valores.
Lição 9	Divisão das letras em vogais e consoantes.
Lição 10	Recordação dos atrasados. Leitura de “logogrfos”. Vencem-se as dificuldades que opõem a leitura certas combinações de letras. Leitura de palavras com sucessivas subtrações de letras.
Lição 11	Recordação. Exposição e formulação mnemônica da ordem alfabética.
Lição 12	Recordação. Vários alfabetos impressos, mostrados uns pelos outros.
Lição 13	Recordação dos atrasados. Pontuação e diversos sinais que na escrita se empregam para aclarar o sentido e determinar as inflexões.
Lição 14	Recordação. Catálogo das palavras curtas mais usuais. Catálogo das terminações mais frequentes em português. Contos para ler com pontuação.
Lição 15	Pontuação, regras, leitura auricular, leitura de manuscrito.
Lição 16	Abreviaturas mais notáveis.
Lição 17	Decomposição; leitura auricular; regras; pontuação; escrita na ardósia.
Lição 18	Pré-noções numéricas.
Lição 19	Recordação de contagem vocal. “Mnemonização” dos algarismos arábicos.
Lição 20	Leitura de números.
Lição 21	Leitura de numeração romana.

Fonte: Planilha sintetizada e elaborada pela pesquisadora a partir da obra original *Método Castilho para o ensino rápido e aprasível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*

Apesar de investir em treinamentos na Corte e visitas às outras províncias para a aprendizagem, o método Castilho encontrou resistências na província alagoana. Costa (2011, p.41) apontou para o ceticismo com que fora acolhido sendo combatido pelo ilustre pedagogo José Alexandre Passos, que fora também um filólogo insigne.

Outro embate levantado envolvendo o método Castilho referiu-se ao fato de o irmão de José Alexandre Passos, o professor Ignacio Joaquim Passos, perder sua cadeira interina de professor de Retórica do Liceu de Maceió para José Francisco Soares, o qual havia sido escolhido pelo presidente da Província para frequentar o curso ofertado pelo poeta e filólogo português no Rio de Janeiro. Abelardo Duarte (1961) apontou para as dimensões desses conflitos entre os irmãos e o representante do método e conseqüentemente do próprio método

Castilho, noticiados inclusive no jornal *Diário das Alagoas* (1859), quando Ignacio Joaquim Passos e seu irmão José Alexandre Passos eram ainda redatores.

Castilho (1880, p.XLVI) considerava seu método superior ao do ensino mútuo, pois em “um só mez de ensino rítmico nas nossas escolas dá mais fruto real, qe dois anos, bem repicados e apitados de ensino mútuo”. A criança era por ele vista como ser ativo; deveria ser despertada para uma conduta questionadora em relação aos saberes que a cercavam e nisto propunha para considerar “os discipulos como filhos, pelo menos como amigos, em todo o caso como omens; não recuse jámais uma elucidação que se requeira; provoqe até proporem-se-lhe duvidas” (CASTLHO, 1880, p. 8).

Sua superioridade em relação ao método mútuo consistia na primazia do ensino simultâneo, no sentido de “transformar o heterogêneo, variado e desagregado, em uma totalidade uniforme, normatizada, mecanicamente regulada por um único regente da orquestra escolar: o mestre” (BOTO, 2012, p.57).

Conforme o autor, seu método valorizava o gosto da infância no desenvolvimento das atividades por utilizar de metodologias lúdicas como o canto, abrindo espaço para o riso, alegria e prazer. “Como cantar é inteiramente do gosto da puericia, convem qe por um canto se abra a escola, e por outro se remate; d’este modo os discipulos terão pressa em chegar, e empenho em se conservar até o fim” (CASTILHO, 1880, p.10).

O princípio ativo apresentado no método Castilho estava presente nos ideais da modernidade com em Comenius, que demonstrava uma preocupação em adaptar conteúdos e materiais adequados para a idade infantil; “dessa forma, sem nenhuma dificuldade, as crianças podem se exercitar para uma vida ativa, pois sua própria natureza as estimula a agir” (COMENIUS, 2011, p.61).

Assim como em Erasmo, onde a “transmissão” das disciplinas deveria ser de forma alegre, aliviando a criança de imposição onerosa, Montaigne levou adiante tal ideia e propôs uma educação metodicamente ordenada para os sentidos, onde a intuição e o ensino deveria ser priorizar coisas, e não palavras.

Dessa forma, o excesso de palavras aprisionaria as crianças. Em Montaigne, o excesso de conteúdos empilhados de forma descontextualizada era responsável por expressar o indivíduo como passivo, desconhecedor do processo ao qual estava inserido. Sua base para o princípio ativo na educação da criança consistia em tornar próprio e significativo o cuidado das opiniões e do saber, que em práticas escolares anteriores, eram alheios ao indivíduo.

Em Comenius, o amor à escola deveria ser estimulado a partir da distribuição de materiais atrativos como livros e penas, onde, a doce brincadeira substituiria a concepção de

ensino baseada em trabalho penoso. Apesar de não estar preocupado em formar o indivíduo para as imposições sociais, como tais autores, Rousseau defendia o princípio ativo na educação, valorizando as lições recebidas através da experiência em detrimento dos livros repletos de “meras palavras” descontextualizadas.

Novamente é apresentado o impasse entre o controle da infância pelos adultos, cujo ego e individualidade deveriam ser preservados por cuidados especiais a partir do autocontrole e pensamento lógico contrastando com a concepção de infância enquanto detentora de suas próprias regras de desenvolvimento com princípio ativo, de encanto e curiosidade.

Em território alagoano, o método Castilho bem como o princípio ativo na educação não foi aceito de forma pacífica; apesar de o ativismo ou pragmatismo ser uma ideia defendida para a formação da nação moderna, tal método, conforme observado, encontrou resistências talvez devido a questões nacionalistas e políticas. Os métodos de educação ativa baseados na experiência - como o de Castilho, ou ainda o das “lições das coisas” - adotado na segunda metade do século XIX nas escolas europeias, americanas e em algumas brasileiras, parece não ter ancorado com satisfação no território alagoano oitocentista.

Houve opositores e, conforme os motivos elencados por Boto (2012), acredita-se que a dificuldade em admitir um método alegre que não prepararia para as “durezas da vida” tenha sido um dos motivos principais. O depoimento de Costa aponta para essa dificuldade de inovação, pois, além do professor Soares, “cremos que ninguém o praticou com perfeição. Todavia, propagou-se um pouco, aceitando-o os professores menos ronceiros e capazes de admitir inovações” (COSTA, 2011, p.41).

Nesse momento, observa-se uma resistência contra os princípios de uma pedagogia ativa, composta por uma escola atraente com abertura para o experimento, movimento, ludicidade em detrimento de uma escola com prática tradicional caracterizada pela imobilidade das crianças e por práticas de correções corporais, agora condenadas como a palmatória.

A legislação que passou a regular a escola elementar, as tentativas de formação de professores, a publicação de materiais pedagógicos e diversificados métodos apontaram para um conjunto de iniciativas com a finalidade de organizar a escola elementar provincial de Alagoas para adequar-se às imposições das modernas mudanças em pleno vigor a partir dos ideais dos clássicos “pioneiros da educação infantil” advindos no mundo europeu. Mas, a busca da formação de uma criança nesses moldes, deparava-se com as “velhas” práticas

docentes de castigos corporais, ensino memorialístico, livros de leitura e métodos de ensino não adequados ao desenvolvimento infantil.

É interessante pontuar que, nesse momento, em que buscavam tornar as crianças ativas, mesmo que legalmente ou idealmente, a finalidade de tal escola era atender as necessidades do indivíduo a fim de ser aceito socialmente; devendo acima de qualquer ativismo estar às práticas de civilidade, amor a Deus e amor ao próximo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa de finalização da garimpagem de fontes para compor uma leitura das escolas elementares de Alagoas nos Oitocentos, e particularizar as noções de infância dela decorrentes, seria impossível não permanecer inquietações. Primeiro, por se tratar de um trabalho com as fontes localizadas até o presente momento, apresentando assim um caráter inacabado; segundo porque, no trato com essas fontes, dispostas em fragmentos, em alguns casos ainda não foi possível uma reflexão mais consistente e a elaboração de síntese, devido a falta de tempo disponível, em grande parte tomado na garimpagem desses vestígios.

A resposta à indagação inicial sobre as concepções de infância na escola elementar foi dificultada pela necessidade de localizar escritos que tratassem diretamente do tema, principalmente quando se tratava da materialização da prática docente. Preferiu-se assim, que este trabalho tivesse por temática maior a escola elementar de Alagoas e dentro disso, os rastros da formação infantil.

O ofício do historiador da educação exige do pesquisador, impreterivelmente, uma revisão/relativização de atuais noções para a compreensão dos sujeitos em suas respectivas épocas. Teorizada enquanto princípio ativo dentre os clássicos da Modernidade, a infância ainda estava pensada passivamente na província alagoana oitocentista. O ensino de primeiras letras era apresentado de forma moralizante e religioso visando uma infância a ser moldada e, conseqüentemente, combatida de sua “ignorância”.

Acerca dos vestígios sobre a noção de infância nos discursos e práticas na província alagoana, deparou-se com um projeto para a criança a ser escolarizada - pobre, e não das classes mais abastadas – que a tratava como um ser sem vontade e sem direito. Uma infância historicamente negligenciada, já que as práticas educativas ainda as concebiam como um “vir a ser”, como um futuro homem ou mulher os quais deveriam desempenhar de forma responsável os seus papéis na sociedade.

Esse caráter civilizador decorreu das discussões acerca da construção histórica do que era ser criança e do modo como a infância foi sendo constituída no cenário de Modernidade, advinda desde o século XVI, e no caso brasileiro a partir do século XIX, com a constituição do Estado Nacional e a necessidade de construir uma identidade nacional.

À infância das escolas de primeiras letras, composta pela classe de cidadãos livres e menos privilegiados, caberia a obediência para que as marcas da civilização fossem moldadas como em “cera”, que fixava qualquer impressão, desde que, no tempo certo. A saber, o tempo

exato era a mais tenra idade porque daí inibiria as obras indesejadas; tais práticas estavam de acordo com os ideais circulados nos pioneiros da educação da infância como Erasmo, Montaigne, Rabelais e Comenius.

A crença que a Modernidade traria somente progressos, já duvidada por Rousseau, impactou na universalização do ensino e no processo de (a)culturação da criança, onde seus saberes, desejos, tradições seriam entregues à uma instituição que a converteria em aluno-número. Esse novo espaço reservado à infância estava permeado de materiais e práticas que visavam garantir uma adaptação às novas condutas socialmente aceitáveis.

Se, para Ariès (2011) inexistia um sentimento de infância na Idade Média, já que a criança estava inserida no mundo do adulto, em Postman (2012), tal sentimento desaparecera na Modernidade, uma vez que a criança se tornara um número dentro de uma instituição regida unicamente na lógica das letras, separando-a do mundo do adulto.

A partir da invenção da prensa tipográfica, os manuais de conduta começaram a circular na sociedade regulando comportamentos familiares e, adentrou nesse novo espaço destinado à criança – a escola. A análise da escrita dos alunos de primeiras letras apontou para a circulação desse ideário de construção de um cidadão moralmente aceito e virtuoso em suas condutas uma vez que, “a virtude era considerada o mais belo ornamento da alma”.

A análise acerca dos saberes que circulavam nas escolas de primeiras letras da província alagoana foi possibilitada pela localização dos materiais didáticos localizados no Arquivo Geral do Estado de Alagoas, que proporcionaram o contato com uma forma de aprendizagem, ainda ministrada de “fora para dentro” do imaginário infantil. A leitura de Camões, cartas silábicas, livros de Abilio, compêndios, dentre outros materiais circulados em Alagoas oitocentista, apontaram para uma forma de aprendizagem que desvalorizava os saberes da criança e de sua comunidade local, em detrimento dos saberes eruditos e moralizantes de modelos europeus à elas impostos. Neste sentido, as teses defendidas pelos clássicos modernos a respeito de uma escola ativa, que valorizaria em todos os aspectos completamente o “ser criança”, ainda esperavam concretizações.

Na província alagoana, a concretização dos ideais circulantes acerca de uma escola ativa encontrou profundas resistências tanto do ponto de vista mental quanto das condições materiais para que eles se efetivassem. Apesar de haver um discurso e uma defesa pelo princípio ativo proposto pelos clássicos modernos, na prática, deparava-se com resistência e interesses divergentes de tal modelo. Um exemplo seria com a proposta do método Castilho que, presente em terras brasileiras para aplicar um curso encontrou resistências quanto à proposta rapidez de seu método e quanto ao uso de um método alegre com canto, palmas,

ritmos, que não preparavam para as “durezas da vida”. Segundo Costa, em Alagoas, além do professor Soares - que participara do curso promovido pelo Castilho na Côrte - não houve o relato de nenhum outro professor que o utilizou.

Sem o apoio dos cofres públicos para a aquisição desses materiais “modernos”, na prática, os professores aplicavam obras doadas como as de Abílio e obras clássicas como Camões para o ensino da leitura. Para além das fontes manuscritas, encontradas no Arquivo Público do Estado de Alagoas, a literatura do escritor alagoano Graciliano Ramos (1981) apontou a circulação de uma literatura enfadonha de Abílio produzido para a criança com o objetivo de elevá-la cultural e moralmente e para a imposição da leitura de Camões em língua estranha e em manuscrito.

Ramos apontou para o perigo das fábulas na obra de Abílio, que sempre imprimiam convicções pedantes, tratando de forma perversa as crianças e animais já que intentava elevá-los ao nível dos professores. Nesse momento, cabe novamente a imersão no pensamento de Benjamin (1993) acerca dos livros e fábulas infantis que, apesar de se rotularem edificantes e moralistas, eram responsáveis pela infantilização da criança, já que esta passaria a ser distraída a partir de invenções preconceituosas feitas pelos adultos.

Essa “falta” de apoio governamental para com os professores e alunos foi denunciada por Craveiro Costa que, com uma leitura republicana e preconceituosa, atribuía à escola imperial, na província alagoana um local de incompletude. Isso porque, para o autor, faltava local apropriado para a formação de professores de primeiras letras, de local apropriado para as aulas de primeiras letras, de método, e de conhecimento do professor, considerado “na maioria ineptos e sem o menor escrúpulo”.

Na pesquisa no Arquivo Público e Instituto Histórico Geral de Alagoas deparou-se, porém, com uma diversidade de métodos que circularam na província, como Método Hudson, Método Castilho, Método individual e simultâneo, Método Mútuo, dentre outros, e com um posicionamento e cobrança dos professores aos responsáveis pela Instrução Pública em relação a essas faltas, demonstrando assim um interesse para a melhoria no quadro instrucional; contrastando com o total descaso e desinteresse denunciado por Costa.

A queixa referente à falta de padronização de um método oficial e sua conseqüente divulgação entre os professores poderia até ser cabível, porém, a crítica que nada havia de concreto e nenhum aparato e disponibilidade dos professores em buscá-las, soava de forma pesada e até injusta. Olhando tais construções em um processo de *longa duração*, depara-se, em pleno século XXI, com a dificuldade do Estado em padronizar uma política educacional,

com a aplicação de um único método e materiais que contemplem a diversidade das práticas educacionais.

O estudo de um determinado objeto a partir de um olhar de *longa duração* impõe reflexões permanentes; o período anterior não deve ser visto como uma incompletude a qual o presente se propôs a resolver. Em Costa, a crença no progresso material e mental do país, advindo pelo ideal republicano e por um modelo de escola daí decorrente, fez com que a escola imperial, e conseqüentemente, as realizações e projetos educacionais fossem vistos com repugnância. Esse sentimento caracterizava o “ser moderno” em Costa, no âmbito educacional no final do Império.

Novamente, entra em jogo o discurso hegemônico acerca do período republicano, citado por Gondra (2011, p.13), para o qual o século XIX tem sido representado como um *tempo negativo*, no qual pouco ou nada se fizera em termos de matéria educacional, já que os investimentos importantes estariam associados ao regime republicano, o *tempo positivo*; caracterizado pela crença na elevação moral através do progresso e da escolarização das massas.

O século XIX, porém, rico em realizações e projetos educacionais, permitiu que o olhar inquiridor se voltasse para a origem de questões pedagógicas ainda significativas nos dias de hoje. A partir da análise das críticas lançadas à escola provincial, averiguou-se que a escola não estava ‘entregue aos próprios zelos dos professores’; apesar de desprovidas de livros, mobiliários e outros utensílios, a maioria dos professores das escolas de primeiras letras não eram negligentes em seus ofícios, já que através de variados ofícios e requerimentos, solicitavam e reprovavam as condições dadas para o exercício do magistério.

A lógica dessa escola era de padronizar os comportamentos infantis. As crianças estavam submetidas à um currículo contendo conteúdos previamente selecionados para guiá-las pela obediência à ordem e ao amor à pátria. As críticas lançadas ao currículo da escola no período Imperial a caracterizavam como ineficaz por ainda não possuir essa padronização apresentando diferentes métodos, conteúdos e práticas docentes, porém, com o olhar de *longa duração*, observa-se embates e dificuldades frente às tentativas e apontamentos para uma padronização de conteúdos em pleno século XXI, como na implantação do atual Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, lançado em 1998.

Olhar para a escola imperial como base para a Instrução Pública atual é um desafio, porém, é certo na medida em que “provavelmente não haverá, no âmbito da história da educação, nenhum território tão reticente à mudança quanto aquele que configura as práticas escolares da sala de aula” (BOTO, 2012, p.216). A análise da disposição material nas fontes

oitocentistas, protocolada em termos de disposição do espaço físico, pelos utensílios, pelos seus usos, partilhas e distribuições, apresenta um tipo de organização do espaço e do tempo com uma especificidade própria; porém o “cotidiano escolar – com seus banquinhos, tinteiros, mesinhas, livros e lousas – é revelador de uma forma de escola impregnada pela longa duração” (BOTO, 2012, p. 216).

As fontes apontaram para uma legislação, característica de um Estado centralizador, com a finalidade de ordenar esse espaço instrucional e garantir a frequência por parte das crianças, responsabilizando e multando os pais para que a presença e permanência na escola fossem efetivadas. O projeto escolar de educação, implementado ao longo do século XIX, estava permeada de tensões sociais e projetos políticos em conflito. Concomitantemente a esse Estado centralizador, havia um poder de mando advindo da influência da “camada senhorial” que a ele facilmente se acomodava, pois era dela que nascia e se nutria.

As fontes oitocentistas revelaram espinhosas relações entre a profissão docente com o poder público, seja na realização de concursos, que em muitos casos estabeleciam relações clientelistas, seja na prática marcada por concessões de favores aos aliados e perseguições, resultando em demissões e remoções da “oposição”. O professor Loureiro, por exemplo, foi vítima de uma *paixão partidária*, comumente reveladora das práticas clientelista da época. Dessa forma, os vestígios sobre a noção de infância nos discursos e práticas escolares na província alagoana, estavam permeados por questões que envolviam um projeto de formação de identidade nacional, do que significaria “ser brasileiro” e conseqüentemente, pertencer a uma “infância brasileira”. Acredita-se que as análises realizadas nessa dissertação, apontaram para as práticas escolares desenvolvidas no atendimento à infância livre e pobre.

Tanto os saberes e métodos exigidos aos professores, quanto os saberes circulados nas escolas de primeiras letras, iam de encontro a esse ideal civilizador, que objetivavam elevar moralmente tal infância pela escola, local de assepsia e libertação da ignorância.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. *Tempos e espaços escolares nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX*. Revista Educação & Mudança, v. 20/21, p. 90-106, 2008

_____. *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2006.

ALAGOAS, Arquivo Público do Estado de. Ofícios Recebidos, Mapas de Alunos e Relatórios. Instrução Pública. Consultas entre 2010 e 2012.

_____. Relatório da Directoria da Instrução Pública das. 26 de março de 1855.

_____. Relatório da Directoria da Assembleia das. 28 de novembro de 1853.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 09 de maio de 1855.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 20 de abril de 1877.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 10 de dezembro de 1858.

_____. Fallas, Relatórios Provinciaes e Mensagens Governamentais de Alagoas. 1876.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 20 de abril de 1877.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 13 de outubro de 1875.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 07 de agosto 1875.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 14 de dezembro 1876.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 08 de março de 1875.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, 15 de fevereiro de 1875.

_____. Relatório da Directoria Geral da Instrução Pública, de 03 de maio de 1877.

ANANIAS, Mauricéa. *Província da Parahyba do Norte: a constituição do Estado Nacional e a organização da instrução pública primária (1834-1849)*. In: *Histórias da Educação da Paraíba: Rememorar e Comemorar*. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro; Cláudia Engler Cury (Organizadores) – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

ARAÚJO, Joaquim José de. *Compendio de pedagogia prática – para uso na Escola Normal de Maceió*. Salvador: Tipografia dos Dois Mundos, 1886.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradutor: Dora Flaksman – 2. Ed. [reimpr.] Rio de Janeiro: LTC, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 6.ed. Rio de Janeiro, Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Brasília, Editora da Universidade de Brasília (UNB), 1996.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org). *Projeto de educação da sociedade goiana do século XIX: possível tradução de um processo histórico multifacetado*. In *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas*. Brasília: Senado Federal, 2005, 1 v.

BASTOS, Maria Helena Camara e FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Edipuf, 1999.

_____. *Comparar o (in)comparável: somos estrangeiros em todas as partes. A história comparada da educação e as transferências culturais* in *História da educação comparada: ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa*. Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, José Edvar Costa de Araújo e Patrícia Helena Carvalho Holanda [Orgs.]. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. *Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária* In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *História e memória da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 3.v

BENJAMIN, Walter. *Livros infantis antigos e esquecidos*. In: *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 235-243.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício e historiador*. Tradutor: André Telles - RJ: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. *A educação e a cultura nas constituições brasileiras*. In: *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

_____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. Tese (Concurso público livre-docência) – Universidade de São Paulo, 2011.

_____. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução francesa*. SP: Editora Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. *A escola primária como rito de passagem: Ler, escrever, contar e se comportar*. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

_____. *O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes* in FREITAS, Marcos Cesar de e KUHLMANN JR. Moysés (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. *Collecção das leis do Imperio do Brasil*. Decreto nº 1331a – de 17 de Fevereiro de 1854.

_____. *Collecção de Decisões do Governo de 1833*. Rio de Janeiro, Typ. Nacional, 1865

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASSEB, Samir Araujo. *Ensino Religioso: Legislação e seus Desdobramentos nas salas de aula do Brasil*. Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação. Belém-Brasil, 2009, p. 291-307.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *História e memória da educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Tradução: Wojciech Andrzej Kulesza –São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

COSTA, João Craveiro. *Instrução Pública e Instituições Culturais em Alagoas*. Maceió: EDUFAL, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *A escola contra a família*. In: 500 anos de Educação no Brasil. Autêntica Editora, 2010.

DEL PRIORE, Mary (Org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4ª ed., 2004.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Transcrição. Maceió, 02 de dezembro de 1869, ano XIX, nº275, p. 1.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Literatura. Maceió, 04 de dezembro de 1876, ano XIX , nº 276, p.2.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Transcrição. Maceió, 05 de fevereiro de 1873, ano XIX, nº544, p. 1.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Transcrição. Maceió, 06 de julho de 1876, ano XIX , nº 150, p. 2 e 3.

DIÉGUES JÚNIOR, Manoel Balthazar Pereira. *Compêndio de Geographia e Cosmogrophia*. Maceió, 1890.

DUARTE, Abelardo. *História do Liceu alagoano*. Maceió: Divulgação do Departamento Estadual de Cultura, 1961.

DURKHEIM, Émile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador – formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v.02.

ERASMO. *A civilidade pueril*. Tradução: Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

_____. *De pueris* (dos meninos). Tradução: Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

ESPINDOLA, Tomaz do Bonfim. *Elementos de Geografia e Cosmografia Alagoana*, 1885.

_____. *Relatório da instrução publica e particular da Província das Alagoas, apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel, presidente da província pelo Dr. Thomaz do Bomfim Espindola, Inspector Geral dos Estudos, Lente Cathedrativo Vitalicio de Geographia, História e Chronologia do Lycêo de Maceió, Inspector da saúde Publica da província, Official da Imperial Ordem da Rosa, etc.; etc.* Maceió. Typ. do Bacharel Felix da Costa Moraes, 1866. Documento do Arquivo Público do Estado de Alagoas.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Tradução> Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado*. In: Faria Filho, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Luciano Mendes de; CHAMON Carla Simone e ROSA Walquíria Miranda (Orgs). *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves, *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, Maio/jun/jul/ago, 2000, n.14.

_____. Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In: 500 anos de Educação no Brasil. Autêntica Editora, 2010.

FAVERO, M.M; MOLINA, M.A.G. *Construção do saber escolar – gramáticas da primeira infância*. Filol. linguíst. port., n. 12(1), p. 69-90, 2010.

FENELLON, Dea. *Pesquisa em história: perspectivas e abordagens* in FAZENDA, Ivani (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Florestan. *Na revolução da democracia* in Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Editora Ática, 2008.

FERRACINE, Luiz . Apresentação. In: ERASMO. *De pueris*. São Paulo: Editora Escala, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FREITAS, Marcos Cesar de e KUHLMANN JR. Moysés (Orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, Friedrich W.A. *A educação do homem*. Tradução: Maria Helena Camara Bastos - Passo Fundo: UPF, 2001

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Prefácio: Gradientes da história* in BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org). Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930). Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

KUHLMANN Junior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Rio Grande do Sul: Mediação, 1998.

KULESZA, Wojciech. Apresentação. In: COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

LESAGE, Pierre. *A pedagogia nas escolas mútuas no século XIX* in Bastos, Maria Helena Camara e Faria Filho, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Ler, escrever e contar... A história da alfabetização em Minas Gerais* in Peres, Eliane; Tambara, Elomar. Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX–XX). Pelotas: Seiva, 2003.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. *Itinerários do educador alagoano Francisco Domingues da Silva (1847-1918)* in Intelectuais e processos formativos em Alagoas (séculos XIX-XX) Elcio de Gusmão Verçosa, org. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. REIS, Rosemeire. *Thomaz Espindola: um liberal do Império e seus escritos sobre a renovação da escolarização alagoana*. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, Vitória.

MATTOS, Hebe. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista: Brasil, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *O filho da escrava*. In: Del Priore, Mary (Org). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4ª ed., 1996.

MENDES, Raimunda Lopes Rodrigues. *Educação infantil: as lutas pela sua difusão atual*. Pará: Unama, 1999.

MIRANDA, Antonio Martins de. *Relatorio que ao Exm Snr. Dr. Joao Vieira de Araujo, mui digno presidente da provincia das Alagoas apresentou o diretor geral da Instrucção Publica da mesma provincia em 15 de fevereiro de 1875*

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Tradutor: Sérgio Milliet. Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1166 ed., 1972.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882*. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../PjGyyPt3.doc>. Acesso em: 10 dez. 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCOAL, Isabel. *Poesia Lírica: Luis de Camões*. Editora Ulisseia, 2002.

PASSOS, José Alexandre. *Resumo de grammatica portugueza para uso das escolas de primeiras letras*. 12 ed. Maceió: Typographia Commercial, 1886, 112p.

PAUFERRO, Nezilda do Nascimento Silva. *As matrizes históricas da inspeção escolar no Brasil: mecanismo de controle do trabalho docente em Alagoas (1840–1889)*. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

PFROMM NETTO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL/MEC, 1974. (ed. Ilustrada).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de Suzana Mensecal de Alencar Carvalho e José Larenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

RABELAIS, François. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio: 17ª edição, Record, 1981.

_____. *Linhas tortas*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962.

RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. *A Igreja Católica e o ensino religioso nas escolas públicas: hegemonia e pluralismo no campo religioso brasileiro*. Comunicações do III Seminário Internacional Organizações e Sociedade: Inovações e Transformações Contemporâneas. Porto Alegre, 2008.

_____. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Revista eletrônica de Ciências Sociais, ano I, ed 01, 2007.

RATUSNIAK, Célia. *O 'livro negro' como prática de disciplinamento e de governo da infância*. Artigo apresentado no IX Anped Sul, Caxias do Sul, 2012.

ROMERO, Silvio. *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2ª Ed., 1977.

ROSA, Maria da Glória de. *A história da Educação através dos textos*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1980.

ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

SANT'ANNA, Thiago F. *Possibilidades aos meninos, destino às meninas? Escola primária como tecnologia de gênero na província de Goiás (1827-1887)* in BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

SANTOS, Ivanildo Gomes de. *O saber histórico escolar no liceu alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do cônego Valente*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2012.

SANTOS, Monica Luise. *A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)*. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2011

SARAIVA, António José. *Os Lusíadas*: Luís de Camões. Porto: Livraria Figueirinhas, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, Anaete Regina. *O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século XIX*. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs). *História e memória da educação no Brasil: século XIX*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2.v, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Introdução. In: COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. São Paulo. Editora Unesp, 2011.

SILVA, Vivian Batista da; Gallego, Rita de Cassin. *Construções da ideia de criança “normal” nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX*. In *Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)*, v.10, p.10-20.

SIQUEIRA, E. M. *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. INEP, COMPED, 2000.

SOARES, Magda. *Que professor queremos formar?* Boletim da ABRALIN, nº 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

TAMBARA, Elomar. *Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

_____. *Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, 2003.

TREVISAN, Thabatha Aline. *História da disciplina pedagogia nas escolas normais do estado de São Paulo (1874-1959)*. Tese de doutorado, UNESP, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

VALDEZ, Diane. *Livros para o expediente das aulas primárias na província de Goiás (1850-1890.)* in BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org). *Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.

VEIGA, Cyntia Greive. *Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação*. In: Faria Filho, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. *A escolarização como projeto de civilização*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2002 nº21.

_____. *Educação estética para o povo*. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Autêntica Editora, 2010.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. (Org.) *Caminhos da educação em Alagoas – da Colônia aos tempos atuais*. Maceió, Edições Catavento, 2001.

VILLELA, Heloisa de O. S. *O mestre-escola e a professora*. In: Lopes, Eliane M. T; Faria Filho, Luciano Mendes de, e Veiga, Cynthia Greive. 500 anos de Educação no Brasil. Autêntica Editora, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura e práticas escolares*. In: Souza, Rosa Fátima de e Valdemarin, Vera Teresa (Orgs). *Acultura escolar em debate*. Campinas, São Paulo; Autores Associados, 2005.

ZACHARIAS, Vera Lucia Câmara. *Palestra: grandes Mestres*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br>>. Acesso em: 23 agosto. 2011.